



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ESTANDARIZACION DE LA ESCALA DE
ASERTIVIDAD DE MICHELSON Y WOOD EN UNA
MUESTRA MEXICANA DE NIÑOS DE 8 A 16 AÑOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

NORMA AGUILAR RAMIREZ

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. SAMUEL JURADO CARDENAS

ASESORIA PSICOMETRICA Y ESTADISTICA :

LIC. ENEDINA VILLEGAS HERNANDEZ

MEXICO, D. F. FALLA DE ORIGEN 1995





UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Si la vida te llegó a desencantar
No estés entristecido, no hay por qué enfurecerse
En el día del dolor es mejor someterse,
Seguro que el de gozo no tardará en llegar.

Nuestro corazón siempre vive en el porvenir
El presente es inquieto y doloroso
Todo es momentáneo en nuestro existir
Y todo lo pasado parecerá dichoso.

Alejandro Pushkin.

A mis padres:

Hermenegildo y Nicolasa, con inmenso cariño y agradecimiento por todo lo que siempre me han dado y han hecho por mi.

A mis hermanos:

Juan, Irma, Jose, Felipe y Abel, por su ayuda y comprensión.

Un sincero agradecimiento a la gente que creyó en mi en especial al Mtro. Samuel Jurado Cárdenas sin su ayuda este trabajo no seria posible.

A Nora:

Por ser siempre mi amiga.

A Maribel:

Por su ayuda incondicional, comprensión y amistad.

Leticia, Blanca, Cesar e Irene por su amistad y apoyo.

La terminación de este trabajo fue posible gracias al apoyo que recibí de varias personas; en particular agradezco a la Lic. Enedina Villegas por los consejos y conocimientos que compartió conmigo y al Lic. Humberto Zepeda, por su ayuda en el análisis computarizado de la información. A Hilda E. Esquivel Guillen y Georgina Lozano Razo por su ayuda en la elaboración de las gráficas en Harvad para Windows.

A todos los que de alguna u otra forma me impulsaron, formaron parte de este trabajo y sin los cuales no hubiese sido realizado.

Gracias.
N.A.R.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1	
1.1. ANTECEDENTES DE LA ASERTIVIDAD	3
1.2. DEFINICIONES DE LA ASERTIVIDAD	5
1.3. METODOS DE ENTRENAMIENTO ASERTIVO	10
1.4. FORMAS DE MEDICION DE LA ASERTIVIDAD	13
CAPITULO 2	
2.1. VIDA SOCIAL DE LOS NIÑOS	18
2.2. MODIFICACION DE CONDUCTA EN NIÑOS	21
2.3. AGRESION, PASIVIDAD Y ADAPTACION EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS	24
CAPITULO 3	
3.1. IMPORTANCIA DE LA ASERTIVIDAD EN NIÑOS	29
3.2. INVESTIGACIONES DE ASERTIVIDAD EN NIÑOS	30
3.3. MEDICIONES DE ASERTIVIDAD EN NIÑOS.....	36
3.4. ENTRENAMIENTO ASERTIVO EN NIÑOS.....	43
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	51
JUSTIFICACION	51
OBJETIVO	52
PREGUNTA DE INVESTIGACION	53
HIPOTESIS	53

VARIABLES	54
METODO	56
FASE I: ESTUDIOS PILOTOS	
POBLACION	56
MUESTRA	56
DISEÑO	56
INSTRUMENTO	57
TIPO DE ESTUDIO	57
PROCEDIMIENTO	58
RESULTADOS	59
FASE II : ESTUDIO FINAL	
POBLACION	65
INSTRUMENTO	65
PROCEDIMIENTO	65
RESULTADOS	66
DIFERENCIAS ENTRE SEXO, TIPO DE ESCUELA Y GRADO ESCOLAR	74
CALIFICACION Y NORMAS DE LA PRUEBA	
CALIFICACION DE LA PRUEBA	76
NORMAS	78
DISCUSION	81
REFERENCIAS	87
APENDICE 1	95
APENDICE 2	96
APENDICE 3	99

INTRODUCCION

La asertividad es un tema que se ha estudiado ampliamente, en las últimas tres décadas. Se le conceptualiza como una habilidad social cuya carencia, es una deficiencia personal que puede ser remediada con el entrenamiento de una habilidad específica (Flores, 1989).

Este concepto nos lleva a ver que la asertividad es un componente importante en el comportamiento social e individual. Esta importancia ha hecho que se realicen una serie de investigaciones para desarrollar instrumentos que nos permitan medir la asertividad; pero no podemos olvidar que el desarrollo de instrumentos de medición psicológica tienen el propósito de facilitar la obtención, de manera objetiva, de una expresión de la conducta humana.

En México se han realizado investigaciones para medir la asertividad (Flores 1989, 1994; Díaz, y cols., 1989); en las que utilizaron técnicas como las de redes semánticas, escalamientos multidimensionales y diferencial semántico para obtener una definición conceptual.

Estas definiciones han sido relacionadas con variables de personalidad como el autoconcepto, la orientación al logro y el

locus de control.

Flores (1989) realizó un estudio donde aplicó la prueba de asertividad Rathus traducida al español y encontró tres dimensiones de la asertividad: asertividad por medios indirectos, asertividad en situaciones cotidianas y no asertividad. Esta prueba mostró que para la cultura mexicana existe una forma diferente de conceptualizar la asertividad.

Por este motivo la finalidad de esta investigación es estandarizar La Escala de Conducta Asertiva en Niños de Michelson y Wood (1981), y contar con un instrumento estandarizado a la niñez mexicana que nos permitirá la posibilidad de utilizarlo como medida que intente determinar quienes son más asertivos, los niños o las niñas.

CAPITULO 1

1.1. ANTECEDENTES DE LA ASERTIVIDAD

El concepto de asertividad surgió en Estados Unidos de América a finales de 1949, Andrew Salter (1949) la define como un rasgo de personalidad.

A. Wolpe (1958) se le señala como el responsable del desarrollo del concepto de asertividad, quien definió a esta conducta como la defensa de nuestros derechos.

Esta definición está basada en la teoría del aprendizaje, en la cual el entrenamiento asertivo está teóricamente ligado a la desensibilización sistemática y la aceptación de ésta facilita el entrenamiento asertivo.

Sin embargo Wolpe estaba mucho más interesado en las consecuencias interpersonales (especialmente las negativas) de los actos asertivos.

En la década de los setentas el término de asertividad ha sido más estudiado y empleado por varios enfoques como el enfoque humanista (Flores, Díaz, Rimm y Master) el enfoque conductal

(Bandura, Wolpe, Lazarus) y el enfoque cognoscitivo (Jakubowski y Lange).

Dentro del enfoque conductual Bandura (1969) plantea que la conducta asertiva y no asertiva se aprende a través de la observación de los modelos significativos que la presentan.

El enfoque humanista está centrado en la asertividad como una técnica para el desarrollo de la realización del ser humano (Flores, 1989).

El enfoque cognitivo, trabajado por, Jakubowski y Lange (1978), sostiene que el entrenamiento asertivo es: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad, ayudar a identificar y aceptar sus propios derechos y los derechos de los demás; reducir obstáculos cognitivos y afectivos para actuar de manera asertiva reducir ideas irracionales, de ansiedad y culpas, y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica activa de dichos métodos.

Flores (1989) menciona que la asertividad surgió en el contexto de la psicología clínica e industrial; manifiesta que el ámbito social es importante debido a que es de gran utilidad para el proceso de socialización. Permite responder a situaciones problemáticas de manera asertiva sin necesidad de utilizar la agresión o la no acción (pasividad).

Actualmente los modelos teóricos que abordan la asertividad siguen siendo los mismos (conductual, humanista, cognitivo); ya que en la década de los ochenta no hubo un enfoque predominante que permitiera el desarrollo de este tema. Así las investigaciones de Barreto (1985); Díaz y cols., (1989), Flores (1989, 1994); Pérez (1981), algunos de estos estudios están centrados en la creación o estandarización de instrumentos y otros en definir este constructo para población mexicana.

1.2. DEFINICIONES DE LA ASERTIVIDAD

Desde un principio del estudio de la asertividad han surgido problemas para distinguir entre habilidad social y habilidad asertiva.

Las habilidades sociales se refieren a todas aquellas conductas que puedan ser reforzadas en cualquier circunstancia (Kelly, Wildman, Urey, Thurman, 1979).

La asertividad ha sido definida de muchas maneras. Ello ha llevado a que exista controversia acerca de cuál es la más completa.

A continuación se presentan distintas definiciones de asertividad.

Etimológicamente, la palabra aserción proviene del latín assertio-tionis, acción y efecto de afirmar la verdad de alguna cosa. Preposición que afirma o da por cierto alguna cosa (Flores 1994).

Salter (1949) define a la asertividad como un rasgo de personalidad generalizado.

Wolpe (1958) consideró a la asertividad como la conducta adecuada dirigida hacia otras personas, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad

Lazarus (1973) define a la asertividad en términos de componentes que se dividen en cuatro patrones de respuesta especificados y separados: la habilidad de decir no, la habilidad para pedir favores y hacer demandas, la habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos, la habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Rich y Schroeder (1976) establecieron la funcionalidad de la asertividad como una "habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal, a través de la expresión de sentimientos o deseos".

Jakubowski y Lange (1978) sostienen que asertividad es hacer valer los derechos, expresando en forma directa lo que uno cree,

siente y quiere, de manera honesta y apropiada, respetando los derechos de la otra persona. La asertividad involucra la declaración de derechos personales expresando pensamientos, sentimientos y creencias, que no violan los derechos de otras personas. El mensaje básico de la asertividad es: esto es lo que pienso, es lo que yo siento, ésta es la forma en la que yo veo la situación. Este mensaje expresa quién es la persona y lo dice sin dominar, humillar o degradar a otras personas.

Estos mismos autores, plantearon cuatro tipos de conducta asertiva: la asertividad básica que es el aumento de la habilidad para expresar nuestros derechos, las creencias y los sentimientos personales, también implica la expresión de afecto o aprecio hacia otra persona. La expresión de sentimientos o necesidades transmite sensibilidad a otra persona. La escalación asertiva implica comenzar con un mínimo de respuesta asertiva que puede ir acompañada de emoción negativa y una posibilidad de consecuencias negativas. La asertividad confrontativa es describir objetivamente a la persona, lo que dijo y lo que hizo, para confrontarlo a los hechos.

Rimm y Master (1979) han enfocado sus investigaciones a los aspectos lingüísticos de la asertividad, como la semántica y sintaxis, propiedades que producen un profundo impacto en la efectividad de la técnica usada en el entrenamiento asertivo; este entrenamiento prescribe el uso de ciertos verbos y estilos .

lingüísticos.

Del Greco (1983) señala que típicamente la conducta asertiva está caracterizada por la expresión directa de las necesidades, deseos, opiniones y sentimientos, rehusar peticiones y no violar los derechos de otros. Para él la conducta no asertiva es la ausencia de la expresión de sentimientos, defensa de los derechos, rechazo de demandas, etc.

Smith (1983) y Aguilar (1987) hacen referencia a los derechos del individuo asertivo, así como a los obstáculos que impiden a los individuos ser asertivos, los derechos son: a) No dar excusas o razones para justificar su conducta, b) Cambiar de opinión, c) Cometer errores y ser responsable, d) Decir "no sé", e) Diferir de la opinión de los demás, f) Decir "no entendí", g) Decir "para mí eso no es", h) Decir "no" sin sentirse culpable.

Aguilar (1987) define a la asertividad como la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás, de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa y, tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Flores (1994) dice que las definiciones se han centrado en torno a la expresión emocional de la autoexpresión, del

autodescubrimiento y de la capacidad de establecer valoración de sí mismo. Por ésto se habla de formas de comunicación sobre la intimidad, la expresión de los derechos, los efectos de la autoafirmación en el medio ambiente y las clases de respuestas específicas capaces de ser generadas ante determinadas situaciones.

Retoma tres elementos generales:

- 1) El individuo tiene derecho a expresarse
- 2) El respeto hacia el otro individuo
- 3) Que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o que estén encaminados hacia esta dirección.

Menciona que los obstáculos que impiden a los individuos ser asertivos son: la falta de conciencia, la ansiedad, lo que uno se dice a sí mismo en sentido negativo, los déficits verbales, los cuales están asociados básicamente al temor al rechazo social. También menciona que los autores proponen que en la medida en que exista un control de los obstáculos se podrá actuar de manera asertiva.

De acuerdo a todas estas definiciones podemos decir que la asertividad es entendida como una habilidad para expresar nuestros sentimientos y preferencias cuando las sentimos, sin incomodar a los otros. Es la habilidad para ejercer nuestros propios derechos sin violar los derechos de los demás.

1.3. FORMAS DE MEDICION DE LA ASERTIVIDAD

Las formas empleadas para medir la asertividad ha sido por medio de la fisiología, registros observacionales, entrevistas y medidas psicométricas (como el autoreporte).

Los registros observacionales y las entrevistas (Kelly y cols., Wolpe, Michelson y cols.,) son las formas menos utilizadas por el costo y el tiempo, aún cuando estas formas de medición son más utilizadas en niños.

Los estudios sobre la medición fisiológica y conductual de la asertividad han revelado que existe poca consistencia en los datos, debido quizás a que en la gran mayoría de ellos se han utilizado escenas que requieren una sola respuesta y cuando se dan más respuestas se provoca mayor ansiedad (Kiecolt-Glaser, Greenberg, 1983).

Las mediciones psicométricas comenzaron con Wolpe y Lazarus (1966) con el Cuestionario de Asertividad, consiste en 30 reactivos de "sí o no" que miden las expresiones de las emociones en diversas situaciones. Este inventario presenta consistencia interna y confiabilidad test-retest en pacientes psiquiátricos.

Posteriormente, se desarrollaron un sinnúmero de inventarios

y escalas que miden diferentes aspectos de la conducta asertiva. A continuación se describen algunos de estos:

Friedman (1968) realizó el primer inventario de asertividad para fines experimentales, conocido como el "the Action-Situation Inventario (ASI)", que consiste en la descripción de creencias de diez situaciones conductuales y cinco ó seis alternativas de respuestas.

Lawrence (1970) desarrolló el inventario de asertividad de 112 reactivos que describe situaciones de la vida real, 69 para las mujeres y 74 para hombres.

Bates y Zimmerman (1971) trataron de medir la asertividad con la escala de constricción que medía la no aserción y las respuestas asertivas apropiadas, encontraron 13 factores para hombres y 14 para mujeres.

Gambrill y Richey (1975) encontraron 11 factores en su inventario de asertividad, es de tipo lickert de cinco puntos que miden el desagrado entre situaciones específicas, probabilidad de respuesta e identificación de situaciones en las que se puede ser asertivo.

Galassi, De Leo, Galassi y Bastine (1978) desarrollaron el inventario de asertividad para estudiantes, esta escala es de tipo

lickert de 5 puntos con 50 reactivos que mide 3 tipos de asertividad: positiva, negativa y propia.

Loor y More (1980) señalaron que la asertividad está compuesta por cinco constructos: directividad, independencia, asertividad social, defensa de los derechos e intereses e iniciación de la asertividad; mencionan que existen por lo menos cuatro clases, y probablemente más, de conducta asertiva, cada clase puede ser conceptualizada como una habilidad o una disposición de realizar alguna conducta dependiendo de la clase de estímulo específico. Las clases de respuesta asertiva están en función de la situaciones estímulo.

Rathus (1973) realizó una escala de tipo lickert de 6 puntos, de treinta reactivos que mide la capacidad del individuo de hacer valer sus derechos entre situaciones de consumo o de servicio, con figuras externas o de negocios, iniciación social y sentimientos hacia otros. Esta escala ha sido la más utilizada para medir la asertividad en Psicología y la primera que se utilizó con el propósito de estandarización para población mexicana.

Al respecto, Flores (1994) menciona que en México: "Los resultados encontrados en los estudios piloto y final demostraron que la estructura factorial de la Prueba de Asertividad de Rathus traducida al español no fue consistente con la de la concepción original del instrumento".

Sus investigaciones le permitieron desarrollar su escala de asertividad el MERA (Medida de Rasgos Asertivos) en 1989 que es la adaptación de la escala de Rathus. Esta escala es utilizada para el ambiente laboral y también, para algunos estudios de campo.

Flores (1994) señala que la asertividad está compuesta por cinco constructos: directividad, independencia, asertividad social, defensa de los derechos e intereses, e iniciación de la asertividad; menciona que existen por lo menos cuatro clases y probablemente más de conducta asertiva, cada clase puede ser conceptualizada como una habilidad o una disposición de realizar alguna conducta dependiendo de la clase de estímulo específico. Las clases de respuesta asertiva son en función de las situaciones estímulo.

Como observamos existe un sin número de instrumentos que miden asertividad. Por ésto es necesario hacer otras investigaciones que permitan el desarrollo de otros instrumentos de asertividad que puedan ser utilizados para la medición de este constructo.

1.4. METODOS DE ENTRENAMIENTO ASERTIVO

En términos simples, el entrenamiento asertivo abarca todo procedimiento terapéutico tendiente a incrementar la capacidad de la persona para adoptar la conducta asertiva de manera socialmente

apropiada.

El entrenamiento asertivo consiste en adquirir habilidades para ser capaces de dar y recibir cumplidos fácilmente; iniciar, mantener y terminar conversaciones con otros que nosotros elijamos; ser capaces de expresar cómo estamos sintiendo sin incomodarnos; y como evitar que otros tomen ventaja de nosotros.

Salter (1949) menciona que el entrenamiento asertivo (el le llamaba excitatorio) se tenía que hacer por medio de:

- 1) Externar los sentimientos: implica la práctica de expresar cualquier sentimiento
- 2) La expresión facial: la práctica de expresiones faciales que normalmente acompañan a diferentes emociones
- 3) Práctica en expresar una opinión contraria cuando se está en desacuerdo
- 4) Practicar el uso del pronombre yo
- 5) Práctica para estar de acuerdo con los demás
- 6) Práctica para improvisar

El no ser asertivo está representado por dos extremos de conducta aprendida: ya sea reprimiendo nuestros sentimientos y negando su expresión, o logrando nuestras metas de una manera agresiva, aún a costa de los otros. Algunas veces, una persona puede ser no asertiva en ciertas situaciones hasta que sus sentimientos se acumulan en un punto en donde son liberados

explosivamente (agresivos). Por lo tanto, la conducta de una persona puede ser como un péndulo que oscila entre la pasividad y la agresión.

Para entender el entrenamiento asertivo es necesario que conozcamos los tres estilos básicos posibles en toda conducta interpersonal:

Estilo Agresivo: Donde la conducta típica es: la pelea, la acusación y la amenaza, y en general todas aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos. La ventaja de esta clase de conducta es que la gente agresiva no es víctima de otras personas; la desventaja es que no quieren tenerla cerca.

Estilo Pasivo: Estas personas permiten que los demás los pisoten emocionalmente, no defienden sus intereses y hacen todo lo que les dicen, sin importar lo que piensen o sienten al respecto. La ventaja de la conducta pasiva es que raramente se recibe un rechazo directo por parte de los demás; la desventaja es que los demás se aprovechan de uno y acaba por acumular una pesada carga de resentimiento y de irritación.

Estilo Asertivo: Es una persona con una conducta que es capaz de defender sus propios intereses, expresar sus opiniones libremente y no permite que los demás se aprovechen de ella. Al

mismo tiempo, la persona es considerada respecto a su forma de pensar y sentir de los demás. La ventaja de ser asertivo es que puede obtenerse lo que se desea sin ocasionar trastornos a los demás. Se puede actuar a favor de los propios intereses sin sentirse culpable o equivocado por ello. Igualmente deja de ser necesaria la docilidad extrema o la retracción, el ataque verbal o el reproche.

El entrenamiento asertivo toma en cuenta ciertos derechos que permiten que sea uno respetado o no por las personas con quienes interactuamos. Son una estructura básica para la sana participación de cada individuo en toda relación humana nos permiten expresar nuestro yo individual. Estos derechos son (Smith, 1983):

1. Nadie puede manipular nuestras emociones o nuestro comportamiento si nosotros no lo permitimos. Es nuestro el derecho a juzgar en última instancia todo lo que somos y hacemos. Tenemos derecho a juzgar nuestro propio comportamiento nuestros pensamientos y nuestras acciones y a tomar la responsabilidad de su inicio y consecuencias.
2. No dar excusas o razones para justificar nuestro comportamiento
3. Derecho a juzgar sin nos incumbe la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas.
4. Derecho a cambiar de parecer

5. Derecho a cometer errores y a ser responsables de ellos
6. Derecho a decir no lo sé
7. Derecho a ser independiente de la buena voluntad de los demás antes de enfrenarnos con ellos.
8. Podemos actuar en contra de la lógica
9. Tenemos derecho a decir no lo entiendo.
10. Tenemos derecho a decir no me importa.

Estos derechos se aprenden más fácilmente ejerciéndolos con diferentes técnicas, entre las que se encuentran las siguientes:

Disco Rayado
Banco de Niebla
Libre Información
Aserción Negativa
Interrogación Negativa
Autorrevelación
Compromiso Viable
Ensayo de la conducta

Como ya se ha dicho, existe un sin número de investigaciones de asertividad y de técnicas de entrenamiento asertivo en adultos, pero aún no queda muy claro qué técnica, métodos y procedimientos son las más adecuadas para medir la asertividad en niños, por este motivo en el capítulo tres mencionaremos investigaciones y mediciones que se han hecho en niños.

Antes de ello es conveniente dar un vistazo a los aspectos sociales que facilitan o impiden el desarrollo infantil.

CAPITULO 2

2.1. VIDA SOCIAL DE LOS NIÑOS

Se han realizado muchas investigaciones (Kelly y cols., Smith y Connolly 1980, Lytton 1980) acerca de las experiencias que tiene un niño los primeros años de su vida; sobre qué elementos debe comprender el medio para que sea lo más favorable posible a su desarrollo; o saber si la falta de alguno de ellos pueden convertirlo en alguien con una conducta social no apropiada.

En la socialización infantil, la pertenencia, la aceptación de los compañeros y la popularidad, juega un papel importante. La conducta asertiva da a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas, las cuales los llevan al incremento de estas conductas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin 1988).

Por este motivo es importante que la conducta asertiva ayude a incrementar las percepciones de cordialidad, la aceptación de los compañeros y la participación social.

En cuanto a su rendimiento escolar los niños entre mayor conducta asertiva tienen mejor competencia social, creatividad, y desarrollo cognitivo. No tener una adecuada conducta asertiva afecta las relaciones con los compañeros, también puede tener un

efecto importante en la atención positiva y reforzamiento del maestro hacia el niño.

Cousinet (1978) menciona que los aspectos ambientales no se pueden dejar de lado, ya que el ambiente tiene importancia, es decir, el hecho de que una escuela está situada en una gran ciudad, en una pequeña ciudad, en un pueblo, en una aldea, da una diferencia significativa, porque el medio local ayuda a obtener una conducta asertiva que se va a dar por un nuevo repertorio de conductas que están apoyadas en contingencias naturales; también las situaciones que se presenten deben de estar bajo condiciones similares al medio ambiente.

Goni (1989) estudió cómo los preadolescentes y adolescentes conceptualizan la vida de la escuela. Para realizar esta investigación tomó en cuenta aspectos tales como moral, socialización, pasividad-autoridad, prudencia y personalidad. Los resultados fueron evaluados por la edad de los sujetos encontrando que la mayoría de los jóvenes piensan que la escuela es lo más relevante de su vida.

Wells y Higgins (1989) realizaron una investigación para ver cómo se desempeña un niño de acuerdo a sus ideas. Por medio de un cuestionario en el cual se medía qué tipo de ideas tenían los niños se dividieron estos de acuerdo al tipo de idea que presentaban. Las ideas se dividieron en ideas racionales e ideas irracionales,

encontrándose que no existe ninguna diferencia en su vida social.

Hughey, Frank y Abrams (1990). Afirman que el nivel de estrés, motivación y satisfacción en el trabajo de los niños cuando es alto cambia su estilo de vida, porque sus padres les ofrecen mayor atención.

Greif y Demaris (1990) analizaron artículos en los que se habla de niños con problemas por tener sentimientos depresivos debido al papel que desempeñan en su familia. Encontraron que todos los artículos tomaron en cuenta religión, edad, ingreso (económico) e incremento en su vida social. Después de la revisión de estos artículos afirmaron que ser primogénito o el menor de una familia reciben atención especial de los padres y que los niños que no son mayores o menores, solo tienen problemas más fuertes en su trabajo, matrimonio, etc. Además afirman que el malestar de los niños se da por la relación con sus padres.

Korittko (1991) describió un enfoque integrativo para terapia de niños con familia disfuncional y los cambios en la vida social de los niños. Afirma que los niños cambian de acuerdo a las consecuencias de agresión o ignorancia de los padres. En la terapia se trabajó con un padre y el niño, que resultó ser la ayuda que el niño necesita para integrarse a una nueva vida.

Loseke (1991) comenta que la actividad social de los niños se

basa en la forma en que preguntan y cómo obedecen a los demás.

Guttman (1993) investigó cuál es la relación de los niños de padres divorciados, con sus amigos y los cambios en su vida diaria, por medio de un cuestionario. Encontró que los niños prefieren a sus amigos del mismo sexo, explica esto por el modelo de compensación por demanda padre-niño; esto aun cuando la separación de los padres hace que el niño cambie su vida, también ayuda a que el niño tenga mejores relaciones con sus compañeros.

El mantener y aprender una conducta asertiva está basado en la cultura y normas de la región en las que el niño se desenvuelve y el rol de juego en la sociedad.

2.2. MODIFICACION DE CONDUCTA EN NIÑOS

La modificación de conducta, en general pretende abarcar todo el campo de la conducta. Su voluntad de ser científica hace que adopte una metodología basada en la observación objetiva, tal como se emplea en la física o en la química.

El conductismo considera la personalidad de un individuo como la totalidad de sus pautas de conducta, como una especie de producto final de sus sistemas de hábitos.

Por este motivo el conductismo ha utilizado la modificación de la conducta para cambiar hábitos y conductas no apropiadas.

Sundel y Sundel (1990). menciona que para realizar una adecuada modificación de conducta en niños se tiene que considerar:

Reforzamiento Positivo

Extinción

Contingencias de reforzamiento positivo

Programas de reforzamiento

Moldeamiento y diferenciación de respuestas

Discriminación y generalización del estímulo

Encadenamiento y reforzamiento conductual

Modelamiento e imitación

Castigo

Reforzamiento negativo

Condicionamiento respondiente

Transferencia del Cambio

Planificación del programa

Esas técnicas se emplean de acuerdo al problema conductual que presente el niño.

Actualmente se ha utilizado la modificación de conducta para solucionar situaciones problemas, conductas inapropiadas y falta de habilidades sociales.

McCallum y Bracken (1993) investigaron la relación de los niños con sus padres, compañeros y las consecuencias de sus relaciones sociales. Para realizar cambios en sus relaciones sociales usaron el método de reforzamiento en diferentes consecuencias sociales y aprendizaje y modificaban el reforzamiento según se presentaban los cambios

Lewis y Sugai (1993) examinaron los efectos de estrategias de intervención contextual para incrementar cambios sociales. Utilizaron el PEERS ("Procedures for Establishing Effective Relationship Skills") utilizando cuatro componentes: entrenamiento de las habilidades sociales, realización de tareas, contingencias de grupo y auto dirección. Los resultados indicaron que la combinación de los efectos de intervención incrementan la interacción social.

Bullock (1991) describe una clasificación de estatus entre iguales relativo a la conducta de los niños, enfocado sobre la relajación de los niños, se realizó con niños que no son aceptados por sus compañeros en una variedad de ambientes diferentes. Utilizó la modificación conductual en niños para incrementar sus habilidades sociales por medio de entrenamiento asertivo y reforzamiento. Los resultados mostraron que los niños que entraron al programa lograron mejor interacción con sus compañeros y mayor respecto.

Gutiérrez, Gómez, y Aguilar (1991), investigaron la eficiencia de un programa de contingencias para ver el incremento de atención en el aula en la primaria. Los resultados fueron evaluados por el tipo de tarea y sexo. Encontraron que un programa de contingencias resulta eficaz para enfocar la atención.

2.3. AGRESION, PASIVIDAD Y ADAPTACION DE LOS NIÑOS EN SUS RELACIONES INTERPERSONALES

La agresión es la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación o de degradación, lo mismo que daño físico (Bandura, 1973).

Algunos investigadores se han preguntado cuáles son las causas por las que un niño está dispuesto a pelear, a ser cruel, a destruir, a gritar, etc. Kramer (1973) publicó un artículo en el cual menciona que el gritar mucho, mostrar desaprobación a todo lo que haga el niño, pelear con compañeros, hermanos o familiares, que existan pleitos entre los padres, lleva al niño a mostrar agresión.

Lorenz (1969) postula que el instinto agresivo es una condición indispensable para el propio progreso, para la protección de sí mismo, que necesita ser descargado para el propio beneficio de la humanidad. Afirma que la evaluación negativa, por regla

general, se hace con manifestaciones agresivas, las personas tienden a inhibir las manifestaciones de sus impulsos agresivos, lo que trae como consecuencia una mayor acumulación de energía agresiva.

Por lo general un niño agresivo tiene problemas en sus relaciones sociales, ya que su conducta resulta ser desagradable para los demás individuos que conviven con él.

Los niños agresivos por lo regular hacen uso de su fuerza física para agredir, se burlan, provocan, se pelean, discuten y violan e ignoran los derechos de los demás, ello conduce a la contra agresión de los compañeros, así como al rechazo social.

La agresividad en un principio alcanza fines particulares, pero con el tiempo pierden amigos y disminuye su contacto interpersonal y los sentimiento de culpa pueden pesar mucho.

Sin embargo, los niños pasivos tienen sentimientos de insuficiencia, depresión e incompetencia. Son niños que permiten que los demás amenacen sus propios deseos, sentimientos personales, lo cual les lleva a adoptar una actitud de pedir disculpas, de pasar inadvertidos. Son niños con miedo a perder la aprobación de los demás, obstaculizan una relación emocional, prefieren perder antes que meterse en un conflicto.

Jakubowski y Lange (1976) mencionan que la conducta no asertiva es la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de nuestros sentimientos, pensamientos y creencias y al mismo tiempo, permitiendo a los demás que los violen; piensan que no valen y que los demás son superiores.

Musitú y Gutiérrez (1990) investigaron los estilos disciplinarios en padres españoles, considerando cómo enseñan a socializar a su hijo, dependiendo de su sexo y la relación que existe entre la autoestima y ajuste escolar del niño. Encontraron que los padres dan la misma disciplina a sus hijos, pero los padres más razonables mejoran la adaptación escolar, integración intelectual pero hacen más pasivos a sus hijos.

Kreutter, Gewirtz, Davenny y Love (1990) realizaron un estudio durante un año, de un programa de prevención de drogas y alcohol, donde se tomaba en cuenta la actitud hacia las sustancias, autoconcepto, pasividad y locus de control. Los resultados indicaron que el programa tiene un impacto positivo pero en niños pasivos no funciona.

Barrett y Jones (1993) sugieren que el intentar medir la pasividad no da información específica sobre la conducta del niño en determinadas situaciones.

Las relaciones sociales de estos niños son de bajo nivel de

contacto social. Por ésto, la conducta social pasiva se ha correlacionado con procesos no adaptativos, como problemas escolares, en su desarrollo cognitivo y emocional.

La falta de conducta asertiva se ha relacionado con una autoestima baja, locus de control externo y depresión, por que la falta de asertividad contribuye al poco contacto social positivo (Michelson y cols.,, 1988).

El funcionamiento adaptativo está de acuerdo con el ambiente físico, afectivo y social en que se desenvuelven los niños, aún cuando se ha comprobado que con la edad no mejora la falta de competencia social de muchos niños (Michelson y cols.,, 1988); si las deficiencias en la conducta no son remediadas pueden durar o exagerar las conductas pasivas y agresivas en la edad adulta.

Charles (1992) menciona el modelo de Ginott donde dice que se puede llegar a una comunicación con el niño por medio de señas, es decir, se puede no decir nada pero hacer que el niño ponga atención. Las expresiones siempre deben darse con ademanes, de esta manera, se puede expresar enojo, invitar al niño a que coopere, a mostrar sus sentimientos tales como ira, comprensión, bondad, dulzura, ternura, etc.

Este mismo autor menciona que Dreikurs habla de mantener la disciplina dentro del salón de clase, pero respetando los derechos

de los estudiantes y enseñando que los niños tienen que respetar los derechos de los demás, hacerse responsables de sus actos y admitir sus errores.

Como se ha dicho, los aspectos sociales en la vida del niño tienen como objetivo conocer y modificar su repertorio de conductas que le ayudarán a tener relaciones sociales adecuadas. Existen un sin número de formas por las cuales se puede ayudar al niño a adquirirlas, algunas de ellas ya se han mencionado.

CAPITULO 3

3.1. IMPORTANCIA DE LA ASERTIVIDAD EN NIÑOS

De la lectura de los capítulos anteriores, la conducta interpersonal juega un papel fundamental en la vida del hombre, por este motivo para un niño es vital ya que, a través de ella, aprende a obtener reforzadores sociales, culturales y económicos.

Los niños que no tiene una conducta social aceptable experimentan aislamiento social o rechazo y ésto hace que se sientan solos e infelices.

Las relaciones sociales no sólo son importantes porque se tienen compañeros, amigos, familia sino que permiten que el niño asimile papeles y aprenda las normas sociales.

Michelson y cols., mencionan que la habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada, por muchos, como una consecuencia esencial de su desarrollo, y que las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que pueden influir, de forma crítica, en su posterior adaptación social, emocional y académica.

Kelly, y cols., (1979) dice que el poco interés en hacer investigaciones y medir la asertividad en los niños, ha llevado a explicar, por qué los niños con poca asertividad no son atendidos y pasan inadvertidos en todos sus actos, en los lugares de recreo; todo lo contrario a los niños agresivos, destructivos e hiperactivos, cuyo comportamiento atrae rápidamente la atención de sus padres, maestros y amigos. Una segunda explicación, puede ser que el terapeuta no fue capaz de afrontar una situación de un niño.

3.2. INVESTIGACIONES DE ASERTIVIDAD EN NIÑOS

En los Estados Unidos de América se encuentran las primeras investigaciones que se han realizado acerca de la asertividad en niños, a través de estudios longitudinales.

Existen pocos estudios que se han enfocado a niños menores de 12 años de edad, Chittenden (1942), trabajó individualmente con niños preescolares para modificar la conducta agresiva y lo hizo por medio del entrenamiento asertivo. Encontró un decremento significativo en la conducta agresiva en la escuela, casa y en situaciones problema y un aumento en la conducta cooperativa en la escuela.

Son escasas las investigaciones sobre el entrenamiento asertivo en niños. Kaufman, Wagner y Bard (1972), Sarason (1968), reportaron con éxito la modificación de conducta agresiva en adolescentes institucionalizados por medio de entrenamiento asertivo que realizaban en cinco sesiones de dos horas. Gittelman (1965) reportó resultados similares en adolescentes hospitalizados.

Thoft (1977) realizó una investigación sobre niños pasivos y agresivos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, donde lo que hizo fue observar su conducta en la escuela; aun cuando sus datos no fueron objetivos notó que existía un grupo de niños líderes y que la conducta asertiva es mayor en ambientes sociales.

Kelly, Wildman, Urey, Thurman, (1979) han encontrado que la falta de aceptación por parte de los padres, en la edad infantil va asociada con problemas como: actos delictivos, abandono escolar, problemas para realizar trámites legales como obtener la licencia de manejo o de servicio militar. Y esto ha llevado a que muchos niños y preadolescentes tengan problemas sociales como falta de amigos, problemas escolares y aislamiento.

Para Foster y Ritchey (1979) el objetivo de sus estudios era incrementar la frecuencia general de interacción con los padres en casos de niños aislados, o bien aumentar su popularidad a partir de índices sociométricos. Enseñaban a los niños, con falta de habilidades interpersonales, aquellas competencias que se

consideraban importantes para iniciar y mantener interacciones con los padres durante el juego cooperativo el juego y la conversación y las interacciones no estructuradas.

Bornstein, Bellack y Hersen (1977) se han dedicado a enseñar habilidades interpersonales a niños destructivos, agresivos. Su fundamentación para el entrenamiento de estas habilidades asertivas es que, aparte de los retardados, muchas veces, también los niños agresivos carecen del repertorio de conductas prosociales que son necesarias para establecer relaciones de cooperación con los compañeros. El entrenamiento de estas habilidades específicas son parecidas a las de los adultos, como la oposición asertiva cuando otros tratan de aprovecharse del niño y el elogio asertivo de la conducta positiva de los compañeros.

McDaniel (1970) ha realizado sus investigaciones con niños que presenta retardo en su desarrollo o en la adquisición del lenguaje.

Kelly y cols., (1979) han sugerido que los niños con retrasos evolutivos que van a parar a las aulas de integración, carecen de las habilidades interpersonales necesarias para entablar amistad con sus compañeros no retrasados, a consecuencia de lo cual permanecen en un estado de aislamiento social.

Burillo Carbonell y Domingo (1986) investigaron la relación entre artículos de asertividad de habla Inglesa y Alemana.

Seleccionaron 200 artículos de revistas de 1980-1984. Los artículos tenían el mismo contenido temático, el mismo método de entrenamiento asertivo. Concluyeron que no importa el país para modificar las habilidades sociales de los niños con un entrenamiento asertivo adecuado.

Rotheram (1987) para observar la competencia social y académica en niños les aplicó el test "The Interpersonal Problem-Solving" (IPS) (Shure y Spivack 1974); a 241 sujetos de tercer a sexto grado, encontrando muy alta la competencia social y que se necesita un instrumento diferente para determinar las habilidades sociales de los niños.

Kraaimat y Van Dam (1988) realizaron un estudio sobre la ansiedad social y la no asertividad en pacientes psiquiátricos, utilizaron la terapia racional-emotiva, psicoterapia y terapia de solución de problemas; llegaron a la conclusión de que tanto en niños como en adultos, prevalece la ansiedad social y no son asertivos aun después del tratamiento independientemente de su patología.

Hegland y Rix (1990) compararon las diferencias entre la conducta social de los niños en la escuela, utilizaron la observación para determinar las conductas asertivas, agresivas. Reportaron que los maestros confunden la conducta asertiva y la agresiva.

Weist y Ollandick (1991) estudiaron la relación entre asertividad y rol de juegos en niños de 10 a 12 años por medio de un autoreporte. Encontraron que entre más asertivo es un niño, adquiere mayor responsabilidad acerca del papel que tienen en la sociedad.

Vitaro Y Pelletier (1991) compararon los problemas sociales de 57 niños con problemas de adaptación en su escuela y 57 niños adaptados de primero-segundo grado. Mostraban a los niños videotape de situaciones donde podrían tener problemas de conducta, encontraron que entre mas provocaciones se presentaban mas agresivos se mostraban los niños.

Silva y Martorell (1991) investigando las dimensiones de socialización de los niños y adolescentes usaron la batería de socialización. El análisis de los datos mostró dos dimensiones que son: Prosocial vs. Antisocial y Sociabilidad vs. No Sociabilidad.

Eisenberg, Fabes, Minore y Mathy (1994) estudiaron la relación entre las respuestas a situaciones problema entre mujeres y hombres, lo hicieron midiendo la conducta social de los niños en la escuela, conducta en situaciones problemas y las características en su temperamento. Encontraron que los hombres mantienen su conducta en cualquier situación y contexto; mientras que las mujeres son más asertivas y tienen mayor nivel de interacción social y su conducta es diferente para resolver situaciones problema.

Bredemeir (1994) investigó la relación entre el razonamiento moral, asertividad, agresividad y sumisión en la vida diaria. Encontraron que los sujetos con mayor razonamiento moral son más asertivos y menos agresivos en situaciones problema, los hombres son mas agresivos, y menos sumisos. Los niños más grandes tienen mayor agresividad física y son menos asertivos.

Actualmente las investigaciones de asertividad están relacionadas con otros aspectos relevantes de la vida social, se ha trabajado con niños para saber si se puede decrementar la agresividad física y verbal y aumentar la interacción de cooperatividad (Tanner y Hollman, 1988), para ver cuál es el ambiente en familias con niños con talentos especiales y cómo se interrelacionan con sus hermanos no talentosos (Landau y Weissler; 1993), para ver cuál es el riesgo de la aceptabilidad y si existe influencia por algunas respuestas (Sjöberg y Torell; 1993), saber qué tan importante es la diferencia de roles desde preescolar y qué tan importante es en su socialización (Braza, Braza, Carreras y Muñoz; 1993), para ver la relación de empatía y autoestima con la conducta asertiva (Kalliopuska; 1987, Rotheram; 1987), para ver cómo se relaciona un niño con parálisis cerebral (Dallas, Stevensosn y McGurk; 1993), así como la relación entre conocimiento, percepción y ejecución de la conducta asertiva en niños con problemas de aprendizaje (Wojnilawer y Gross; 1988) y hasta para saber el estatus socioeconómico (Omar; 1994).

El problema de que un niño no sea asertivo muestra un desarrollo de conductas interpersonales mínimo con el paso del tiempo, así como poca oportunidad de observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de nuevas habilidades sociales más complejas.

Por este motivo la falta de asertividad en los primeros momentos de su vida puede hacer que se aislen socialmente e impedir la adquisición de nuevas habilidades sociales.

3.3. MEDICIONES DE LA ASERTIVIDAD EN NIÑOS

En las mediciones de asertividad en niños se han utilizado los mismos procedimientos y técnicas que en adultos.

La asertividad en niños se ha comenzado a medir por medio de información acerca de su conducta durante las interacciones con sus padres, a partir de la observación directa (Smith, Connolly y Lytton 1980).

La entrevista también es una técnica importante, permite una evaluación inicial donde se pueden ver las dificultades de los niños en situaciones problemáticas (Kelly y cols., 1979).

Existen muy pocos instrumentos para medir la asertividad en niños, lo que se ha desarrollado son escalas para adultos transformadas para niños. A continuación se describen algunas de éstas:

Shure y Spivack (1974) realizaron el Test de Solución de Problemas Interpersonales para niños.

Osborn y Harris (1978) desarrollaron una escala para medir la asertividad de 30 ítems con 5 posibles respuestas.

Reardon, Hersen, Belkack y Foley (1979) realizaron el test de Conducta Asertiva para Niños (BAT-B), el cual fue realizado para medir habilidad social en hombres.

Deluty (1979) desarrolló el inventario de autoreporte, conocido como "The Children's Action Tendency Scale (CATS)", que mide agresión, sumisión y asertividad para situaciones problemas, consiste en la descripción de 10 situaciones, con tres posibles respuestas, se desarrolló para niños de 6 a 12 años.

Michelson, Andrasik, Vucelic, Coleman (1981), administraron la escala "Children Assertive Behavior" y la prueba de Rathus revisada para niños y una medida sociométrica a 90 niños de una escuela elemental de aproximadamente 7 a 9 años de edad. Los resultados indicaron que se debe tener cuidado cuando se utilice el

RAS con niños ya que, éste fue elaborado originalmente para adultos.

Rotheram, Armstrong, Booraem (1982) desarrollaron un examen de asertividad para niños, consiste en 20 situaciones problemas que se actúan para niños de 4 a 5 años.

Ollendick, Meador, Villanis (1986) examinaron la relación entre la escala de conducta asertiva (CAI) y el inventario de asertividad para niños (BAT-CR), para saber cuál es la conexión entre conducta asertiva y juego de roles. Los resultados arrojaron que entre más se observa una conducta asertiva hay mayor relación con el juego de roles.

Tanner y Hollman (1988) mencionan el inventario de Doughety y Roberts que sirve para identificar problemas de conducta, contiene 100 reactivos de conductas que son: nivel académico, motor, lenguaje, social, sueño, roles de sexo, y superar el miedo. Los reactivos identifican conflictos interpersonales, agresión verbal o física.

Groot y Prins (1989) realizaron una investigación para ver cual era la relación entre la escala "Action Tendency Scale (CATS)" de Deluty (1979), y la de Michelson y Wood (1981) "The Children's Assertive Behavior Scale (CABS)". Encontraron que tanto el CATS y el CABS tienen muy baja discriminación entre sumisión y

asertividad, son diferentes en cuanto a medir competencia y habilidad social y dicen que la CABS puede ser usada para medir la sumisión con mayor exactitud.

Silva, Mantorrell, Peuró, Llacer, Navario, y Flores (1990) elaboraron una batería para evaluar diferentes aspectos psicológicos en niños y adolescentes que contenía las siguientes escalas:

-General Diagnostic Report (GDR) desarrollada por Capafons, Sosa, Alcantud y Silva este test tiene cuatro áreas: Adquisición de habilidades básicas en eventos importantes de la vida, relación entre padres e hijos y nivel educativo de los padres, premio-castigo y área escolar.

-Escala de Problemas de Conducta (BPSa) esta escala fue desarrollada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Valencia, evalúa conducta antisocial, timidez-huida, problemas escolares, desórdenes psicopatológicos, problemas de ansiedad, desórdenes psicossomáticos y ajuste social.

-Escala de Problemas de conducta (BPSb) valora conducta antisocial, huida, timidez-ansiedad, problemas de aprendizaje y falta de adaptación en la escuela.

-La Batería de Socialización (BAS-1, BAS-2, BAS-3), para niños que no mide exclusivamente asertividad. El BAS-1 valora las dimensiones de socialización en el ambiente de la escuela, el BAS-2 afuera de la escuela, estas escalas tienen siete factores que son: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respecto, agresividad/obstinación,

apatía/timidez, criterio y autocontrol, el BAS-3 es un autoreporte que tiene cinco factores que son: sinceridad, consideración hacia otros, auto-control social, huida, ansiedad/timidez y liderazgo.

-Escala de Conducta Antisocial (ABS) desarrollado por Allsopp y Feldman's escala de un solo factor.

-Escala de Asertividad (AS) de Cautela, Cautela y Esonis, su estructura es de dos factores: Asertividad Reactiva y Asertividad Activa.

-Cuestionario de Auto control de Niños y Adolescentes (CASQ) de Capafons y Silva mide sinceridad personal, auto control, premio-espere, criterio relacionado al auto control.

Goldberg y Botvin (1993) utilizaron el Inventario de Asertividad de Gambrill-Richey. Realizaron tres modificaciones a este inventario, la primera que se usara en adolescentes, la segunda fue modificar ítems donde describían cuáles eran sus condiciones de vida y sus prioridades, la tercera modificación fue cambiar los ítems de sentimientos para reflexionar acerca de alguna situación. El inventario modificado quedó con 18 ítems que miden la relación entre asertividad general, asertividad social, situaciones problema y el abuso de sustancias. Las instrucciones eran que "Indicaran en la escala de 1 a 5 que hacían generalmente en las situaciones que se describen" el 1 Nunca, 2 Casi nunca, 3, Algunas veces, 4 Casi siempre, 5 Siempre; este inventario se aplicó a adolescentes de ascendencia hispánica de un rango de edad de 12.6 años.

Brasa, Brasa, Carreras y Muñoz (1993), realizaron medidas de la asertividad por medio de índices de amplitud para ver cual era la habilidad social en niños preescolares, los índices fueron amplitud de la conducta y amplitud en su relación de los padres.

Como observamos existe un sin número de instrumentos que miden asertividad en adultos, pero muy pocos para niños. Por este motivo esta investigación se enfoca en lograr la estandarización de la escala de conducta asertiva de Michelson y Wood (1981), que permita tener un instrumento confiable y válido para medir conducta asertiva en niños mexicanos.

Michelson y Wood (1981) su escala es un autoreporte que consiste en 27 reactivos que describen situaciones problemas y respuestas asertivas en 6 áreas específicas que son: dar y recibir elogios, quejarse, empatía, petición e iniciar conversaciones. Cada pregunta tiene 5 respuestas de las cuales solo se puede responder una.

Cada pregunta fue desarrollada en un área particular por ejemplo, en la área de elogio, las preguntas representan dar y recibir elogios personales.

La escala tiene 27 reactivos que mostraron una alta confiabilidad interna interjueces de 89 a 96% con una media de 94%. La validez la obtuvieron del pretest que se administró a un grupo

de cuarto grado, donde después se discutió con los niños las palabras que no conocían y las instrucciones, que se consideraron fácil de entender y de seguir. Además las áreas se discutieron para ver la importancia que tenían para los niños de 9 años.

El CABS consiste en que el niño decida entre dos estímulos en respuestas a otro niño y a un adulto.

Las respuestas de los reactivos fueron designadas para variar a lo largo del continuo de pasividad- asertividad-agresión. Por cada repuesta existe 5 respuestas de la cuales solo una se puede responder.

De las 5 respuestas una es muy pasiva, una es pasiva, una es asertiva, una es agresiva, y una es muy agresiva. Las puntuaciones van de -2 a +2. El máximo puntaje es de 54 puntos que muestra un nivel no asertivo y agresividad, si el puntaje disminuye la persona es un poco más asertiva y si es muy bajo la persona es pasiva.

Este puntaje representa intensidad y direccionalidad en las respuestas de los sujetos no asertivos, los sujetos responden de acuerdo a su conducta pasiva o agresiva.

3.4. ENTRENAMIENTO ASERTIVO EN NIÑOS

Las investigaciones sobre qué técnicas serían las más adecuadas en el entrenamiento asertivo en niños, se han enfocado a métodos para enseñar comportamientos específicos relacionados con la interacción social.

Estos métodos varían en función de las características del niño, que incluyen los problemas específicos que plantea, la edad y las situaciones sociales, el entrenamiento asertivo. Se ha aplicado a niños con diferentes problemas, como el aislamiento social, la falta de asertividad y el comportamiento agresivo (Michelson, 1988).

Actualmente los modelos utilizados para el entrenamiento asertivos son dos: el primer modelo que considera los problemas de no ser asertivo, se basa en que los niños no tienen en sus repertorios de respuesta, las habilidades requeridas para interactuar bien con los demás y su objetivo es crear las habilidades necesarias para superar la conducta social problema.

El segundo modelo se basa en que los niños poseen las habilidades necesarias, pero experimentan un estado o proceso emocional, afectivo o cognitivo opuesto, que interfiere en la expresión de sus capacidades, es decir, el niño evita interactuar con los demás por su ansiedad interpersonal, el objetivo es que el

nifio supere su ansiedad interpersonal.

Las técnicas de entrenamiento asertivo pueden usarse individualmente o en combinaciones, las técnicas alternativas aumentan el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos del tratamiento (Michelson y Wood 1981).

Bornstein y cols., (1977) realizaron una investigación con cuatro niños agresivos encontraron que varias conductas específicas, como, contacto ocular, las peticiones a los demás y la asertividad global, cambian debido a la enseñanza, por bloques, de las técnicas de entrenamiento asertivo.

Michelson y Wood (1980), enseñaron habilidades sociales a niños de primaria y fueron unos de los primeros investigadores en usar técnicas de entrenamiento asertivo en bloques.

Smith (1989) menciona el programa STAR (Social Thinking and Reasoning: Pensar y razonar en términos sociales) se enseñaba a los niños de los últimos grados de primaria a ser asertivos entre ellos y con sus maestros. Después del primer año de utilizar este entrenamiento se encontró que los niños enfermaban menos, mejoraron su asistencia escolar, sus calificaciones, tenían mejor autoestima y mostraban un cambio positivo en cuanto a actitudes negativas que habrían parecido predecir un futuro abuso de drogas.

Los niños que estuvieron en el primer programa cuando llegaron a la secundaria, demostraron que el entrenamiento los había hechos más resistentes a la presión de sus amigos y compañeros en el sentido de consumir drogas, alcohol o tabaco.

Al programa STAR, se le cambió el nombre a PLUS (Promoting Learning and Understanding of Self: Promoción del aprendizaje y del entendimiento de sí mismo), que se utiliza para los estudiantes de secundaria, y ha dado los mismos resultados.

Este mismo autor afirma que el entrenamiento de asertividad, las habilidades verbales del paquete de entrenamiento podrían ser enseñadas con éxito prácticamente por cualquiera, y que son lo bastante simples como para que los estudiantes mentalmente disminuidos puedan aprenderlas rápidamente y beneficiarse de ellas.

Rosemberg, Lapco y Llorens (1990) examinaron por dos años la aplicación de programas de entrenamiento asertivo en Venezuela en la primaria escolar con 567 estudiantes de 5 a 11 años. A los maestros de la escuela se les enseñó a trabajar con los niños, hacer relajación, la teoría y práctica del entrenamiento asertivo, así como la teoría de los procedimientos conductuales (reforzamiento positivo). La opinión de los padres y maestros acerca del programa fue que notaron cambios positivos en los estudiantes.

Raynor (1992) investigó la relación de la terapia racional emotiva dentro del entrenamiento asertivo en grupos de ayuda a niños de 3 a 7 años, autoestima, hiperactivo, depresión, miedo.

Cousinet (1978) menciona que para que los maestros tengan una buena disciplina en el salón de clases, es necesario que tengan conductas y manejo de contacto de ojos, que mantengan una proximidad física adecuada, una postura corporal correcta, expresiones faciales que vayan de acuerdo a lo que está diciendo y tenga manejo y control sobre sus gestos y que su tono de voz siempre sea estable.

Michelson y cols., (1988) menciona que las técnicas del entrenamiento asertivo en niños se dividen en individuales o de bloques, las técnicas son:

INSTRUCCION: Donde se da información sobre los requisitos conductuales. Para que los niños puedan especificar, en términos concretos, cuáles son exactamente las conductas necesarias y cómo las deben de realizar.

IMITACION: Consiste en exponer al niño a ejemplos donde se ven las conductas que se deben adquirir. Este método se basa en la teoría del aprendizaje observacional o vicario, es decir, se aprende a través de la observación de un modelo que está directa o abiertamente en las respuestas

REFORZAMIENTO POSITIVO: Se refiere al proceso a través del cual las respuestas aumentan en frecuencia porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable. Se ha utilizado muchas técnicas de reforzamiento para incrementar la conducta asertiva, se utilizan en sí mismas, generalmente se aplican en situaciones de grupo.

INSTRUCCIONES Y JUEGO DE ROLES: Consiste en que los niños tengan interacciones positivas con los demás. Se enseña a los compañeros de juego, de salón y a sus amigos como iniciar interacciones con los niños pasivos o agresivos.

MOLDEAMIENTO: Consiste en reforzar las conductas finales que se quieren adquirir. Esta técnica ayuda a que los niños puedan iniciar una conversación, hacer peticiones a los demás y defender los propios derechos.

PREPARACION Y PRACTICA: Consiste en preparar o dar instrucciones a un niño sobre qué conductas se deben de realizar y cómo llevarlas a cabo. En esta técnica se pueden tener en cuenta varios procedimientos, además de las instrucciones, como proporcionar un modelo de las expresiones verbales deseadas para explorar cómo debería hablar el niño a sus padres o maestros, es decir, es una intervención multifacética que implica investigaciones claras sobre qué hacer, la práctica de la conducta y la información para reforzar una respuesta y para instigar la mejora de esta conducta. Aquí es importante la práctica de las

conductas deseadas, porque la práctica hace que se aprendan nuevas conductas.

RESOLUCION DE PROBLEMAS: Está basada en que las habilidades sociales deficientes son, en parte, el resultado de estrategias cognitivas inapropiadas que los niños aplican en sus situaciones interpersonales (Urbain y Kendall, 1980). Consiste en desarrollar terapias cognitivas para resolver problemas como: hacerse preguntas o expresiones cuando se enfrentan con una situación social que serían, ¿Que debería hacer?, Debo considerar todas mis posibilidades, Debo tener en cuenta todas las alternativas, Necesito escoger una respuesta, ¿Qué tal lo hice?.

REFORZAMIENTO SOCIAL: Se da información donde se dice qué aspectos de la respuesta que necesitan pueden ser cambiados o conservados. Se elogia y refuerza socialmente al niño cuando se le da la información.

La importancia de estas técnicas es que el instructor proporcione modelos e instrucciones de cómo actuar ante una situación determinada. El niño ensaya la respuesta y el instructor le da información sobre un aspecto particular de la respuesta, que va enseguida de la práctica y de reforzamiento, estas técnicas se pueden usar en bloque.

Es importante recordar que para el entrenamiento asertivo es necesario tener en cuenta los componentes verbales y no verbales:

VERBALES

- Tono de voz
- Fluidez del lenguaje
- Dicción
- Contenido del lenguaje

NO VERBALES

- Contacto visual
- Postura corporal
- Gestos
- Ademanos
- Sonrisa
- Distancia física y colocación

Estas técnicas se basan en la teoría del aprendizaje social, donde la conducta asertiva se entiende como una conducta aprendida, que se basa en los principios del condicionamiento instrumental u operante. El enfoque operante, da énfasis a los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta. Mientras que el aprendizaje vicario se refiere a la autoverbalizaciones y autoinstrucciones.

Como hemos visto es de suma importancia enfocarnos al desarrollo en las relaciones sociales de los niños, para poder ayudarlos a la adquisición de conductas socialmente apropiadas y al respecto hacia ellos mismos.

Con lo anterior finaliza esta revisión teórica, y a continuación se describirá las razones que justifican la realización del presente trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los problemas interpersonales son una característica de muchos trastornos emocionales y conductuales, por tal motivo el aprender a manejar situaciones interpersonales tiene que darse desde el inicio de nuestro desarrollo; por ésto es importante que desde niños aprendamos a ser asertivos.

Es por ello que el interés principal de ésta investigación fué estandarizar la Escala de Conducta Asertiva para Niños en población mexicana, y conocer el grado de dificultad que presentan cada uno de los 27 reactivos en los niños mexicanos, así como obtener las normas de calificación para los niños mexicanos.

JUSTIFICACION

En México no se cuenta con instrumentos de medición de la asertividad que tengan una validez y confiabilidad aceptable para población mexicana y los que se han construido o estandarizado para México miden la asertividad en adultos.

Este problema es primordial si consideramos que en México se suelen aplicar de manera indiscriminada pruebas psicológicas para medir conductas como: habilidades sociales, inteligencia,

autoestima, autoconcepto, habilidades motoras, etc., y todas aquellas habilidades y aptitudes que tiene el ser humano.

La asertividad es entendida como un déficit en habilidades sociales que conlleva a problemas en las relaciones interpersonales, los niños muchas veces presentan problema para relacionarse con los demás, así como para expresar la ansiedad que sienten, estos problemas pueden solucionarse con terapias adecuadas para estos casos; pero para poder determinar cuál es el problema real de niño se necesita tener un instrumento que nos permita saber con más precisión si el niño es asertivo o no.

Por lo tanto es de gran importancia el poder aportar instrumentos útiles que permitan la detección oportuna de la conducta asertiva en niños.

OBJETIVO

Esta investigación tiene como finalidad realizar el trabajo psicométrico necesario para estandarizar la escala de conducta asertiva de Michelson y Wood "CABS" a niños mexicanos. Una vez logrado lo anterior, la escala será utilizada para determinar quienes son más asertivos, si los niños o las niñas. Así como ver qué niños son más asertivos si los niños de escuelas particulares o los de escuelas oficiales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

- 1. ¿Es susceptible de ser adaptada y estandarizada la prueba de Michelson y Wood a niños mexicanos?**
- 2. ¿Qué grado de confiabilidad y validez tiene la escala de Michelson y Wood para niños mexicanos?**
- 3. ¿Puede la escala ser adaptada para determinar quiénes son más asertivos; las niñas o los niños?**
- 4. ¿Puede la escala adaptada mostrar qué niños son más asertivos, si los de escuelas privadas o públicas?**

HIPOTESIS

H_i: La Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood es adaptable para niños mexicanos, y la adaptación, tendrá un grado aceptable de validez y confiabilidad.

H_o: La Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood no es adaptable para niños mexicanos, y la adaptación, no tiene un grado aceptable de validez y confiabilidad.

H₁: No existen diferencias significativas entre niños y niñas con respecto a la asertividad.

H₀: Si existen diferencias significativas entre niños y niñas con respecto a la asertividad.

H₂: No existen diferencias significativas entre los niños de escuelas privadas que los de escuelas públicas respecto a la asertividad.

H₀: Si existen diferencias significativas entre niños de escuelas privadas que los de escuelas públicas respecto a la asertividad.

H₃: No existen diferencias significativas entre los niños de primaria que los de secundaria respecto a la asertividad.

H₀: Si existen diferencias significativas entre los niños de primaria y secundaria respecto a la asertividad.

VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE

Variable Independiente: Asertividad

Es importante señalar que debido a que se trata de un estudio no experimental, no hay manipulación de la variable independiente.

Sin embargo si se tienen variables categóricas. De acuerdo con Kerlinger (1975), las variables categóricas son clasificadas por la posesión de las características que definen cualquier subconjunto. De acuerdo con lo anterior, en este estudio las variables categóricas son: Sexo, tipo de escuelas y grado escolar.

VARIABLE DEPENDIENTE

Variable Dependiente: Respuesta de los sujetos al cuestionarios.

Definición Conceptual: "La asertividad es la expresión de nuestras propias opiniones, sentimientos y deseos de manera directa, honesta y apropiada" (Lange y Jakubouski, 1976).

Definición Operacional: Conocer la capacidad para resolver la Escala de Conducta Asertiva para Niños.

METODO

FASE I: ESTUDIOS PILOTO

POBLACION

En esta fase participaron en total 670 niños de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal, todos ellos participaron de acuerdo a 4 piloteos (véase tabla 1, en resultados).

MUESTRA

La muestra de este estudio estuvo constituida por niños de primaria y secundaria a través de una muestra estratificada de 4 escuelas, dos privadas y dos públicas localizadas en la delegación política de Cuajimalpa.

DISEÑO

El diseño utilizado fue cuasi-experimental, Kerlinger (1975) lo maneja como un diseño defectuoso de un grupo en forma ex-post-facto; este consiste en el estudio de la variable dependiente con suposición de la variable independiente. Es un diseño de $2 \times 2 \times 6 = 24$.

INSTRUMENTO

La escala de Conducta asertiva para niños fue desarrollada por Michelson y Wood (1981), consta de 27 reactivos relacionados con conducta asertiva, agrupados en: Empatía, dar y recibir cumplidos, quejarse, iniciar conversaciones y pedir algo. El sujeto responde dentro de un continuo de cinco puntos que van de -2 a +2, donde el -2 es una respuesta muy pasiva, -1 es una respuesta parcialmente pasiva, 0 es la respuesta asertiva, +1 es una respuesta parcialmente agresiva, +2 es una respuesta más agresiva. Las propiedades psicométricas originales las obtuvieron mediante un confiabilidad interna interjueces, un test-retest, análisis factorial (véase apéndice 1). Es necesario señalar que en la traducción de la escala al español, la manera de calificar se transformo en un continuo del 1 al 5, donde el 5 es la respuesta asertiva, 4 es la menos pasiva, 3 es la más pasiva, 2 es la menos agresiva, 1 es la más agresiva. La calificación se obtiene de la suma de los puntajes de los reactivos. Entre mayor sea el puntaje más asertivo es el sujeto y entre menos puntaje mayor agresividad se tiene.

TIPO DE ESTUDIO

La investigación es tipo ex-post-facto porque su búsqueda es empírica, es decir, según Kerlinger (1975) el investigador no tiene control alguno sobre las variables independientes, porque sus manifestaciones ya han ocurrido. Se infieren las relaciones de

ellas sin intervención directa a partir de la variación concomitante de las variable dependiente e independiente.

PROCEDIMIENTO

PROCESO DE OBTENCION DE LA CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

En primer lugar se obtuvo la versión original de la Escala de Conducta Asertiva en Niños de Michelson y Wood (1981). Acto seguido se tradujo la escala, y se sometió al juicio de diez expertos en la materia, se corrigió de acuerdo a las indicaciones de estos jueces, esto con la finalidad de obtener la validez de contenido. Posteriormente la escala se aplicó a los 152 sujetos de escuelas públicas y privadas de entre 7 a 16 años, de ambos sexos de cuarto de primaria a tercero de secundaria.

La escala se aplicó en dos ocasiones más a diferentes grupos de niños, en las cuales se fueron reestructurando los reactivos que no tenían significancia de acuerdo con las respuestas dadas hasta lograr niveles de significancia de .000 en una prueba t en todos los reactivos.

Una vez que en el tercer piloteo se logró contar con una significancia adecuada se realizó una cuarta aplicación con la escala totalmente corregida. Para poder obtener la confiabilidad se utilizó de consistencia interna (Alpha de Cronbach) y la validez de los reactivo se calculó utilizando la prueba t (student).

RESULTADOS FASE I

Esta fase consistió en realizar las aplicaciones pertinentes a fin de lograr el desarrollo de la escala, el cálculo de su confiabilidad y validez, para lo cual todas las respuestas dadas a los cuestionarios en cada una de las diferentes etapas de este estudio fueron codificadas y procesadas estadísticamente mediante el paquete SPSS.

TABLA 1

CARACTERISTICAS DE LA POBLACION QUE PARTICIPO EN LOS ESTUDIOS PILOTO

	NOMBRES	MUJERES	ESCUELA PUBLICA	ESCUELA PRIVADA	EDAD	GRADO ESCOLAR	TOTAL DE SUJETOS
PILOTEO 1	76	76	111	41	8-15	4 PRIM. 18 5 PRIM. 30 6 PRIM. 21 1 SEC. 34 2 SEC. 37 3 SEC. 12	152
PILOTEO 2	49	44	49	44	8-16	4 PRIM. 16 5 PRIM. 11 6 PRIM. 17 1 SEC. 17 2 SEC. 18 3 SEC. 14	93
PILOTEO 3	75	50	61	64	8-16	4 PRIM. 21 5 PRIM. 19 6 PRIM. 28 1 SEC. 18 2 SEC. 20 3 SEC. 19	125
PILOTEO 4	150	150	147	153	8-16	4 PRIM. 41 5 PRIM. 43 6 PRIM. 58 1 SEC. 40 2 SEC. 60 3 SEC. 58	300

Tal como se observa en la tabla 1 durante el proceso de estandarización y adaptación de la escala fueron necesarios cuatro piloteos durante los cuales se logro obtener niveles de significancia adecuados para cada reactivó, así como la confiabilidad de la escala.

DESARROLLO DE LA PRUEBA

El desarrollo de la escala se realizó en apego a la teoría psicométrica que establece que se aplique el cuestionario a una muestra de 5 sujetos mínimo por cada reactivo se aplico a un 6.7% en promedio por reactivo en cada piloteo.

Sin embargo en el piloteo 1 sólo el 48% de los reactivos eran utilizables lo que demostraba que los reactivos no discriminaban, por este motivo se tuvo que ir ajustando la estructura gramatical de los mismos, cuidando siempre respetar el sentido de la escala original (véase apéndice 2), hasta que se obtuvo una significancia adecuada (véase tabla 2). De acuerdo con los pasos recién señalados, se aplicaron dos piloteos más antes de obtener una versión final de la escala.

TABLA 2

REACTIVOS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVOS DESPUES DE CADA PILOTEO

PILOTEO 1	5, 6, 7, 8, 12, 13, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26
PILOTEO 2	2, 3, 4, 9, 11, 14, 16, 20, 23
PILOTEO 3	1, 10, 15, 18, 27

Respecto a las medias y desviaciones estándar obtenidas a lo largo de los 4 piloteos para estandarizar la escala fueron diferentes de acuerdo a que no se presentó la misma cantidad de reactivos, pero de acuerdo al primer piloteo y el cuarto piloteo las medias y desviaciones estándar se mantuvieron semejantes (véase tabla 3).

En los piloteos 2 y 3 que sólo se presentaron algunos reactivos, las medias y desviaciones estándar fueron diferentes en relación de la presentación de los 27 reactivos, pero entre ellos existe una semejanza que nos permite ver la uniformidad de la distribución de frecuencias de las respuestas (véase tabla 3).

TABLA 3

MEDIAS Y DESVIACION ESTANDAR DE LOS CUATRO PILOTEOS

PILOTEOS	NUMERO DE SUJETOS	NUMERO DE REACTIVOS	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
PILOTEO 1	152	27	80.98	7.73
PILOTEO 2	93	14	15.87	2.90
PILOTEO 3	125	5	12.87	2.90
PILOTEO 4	300	27	82.09	8.52

VALIDEZ DE LOS REACTIVOS

Una vez obtenida la versión final de la escala se calculó la validez por medio de la prueba t, contrastando el 25% de puntajes bajos contra el 25% de puntajes altos (véase tabla 4).

Como se puede observar en la tabla 4 la prueba t es significativa en todos los reactivos que conforman el instrumento, lo que implicó que la versión en español de la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood todos sus reactivos son validos por lo que puede ser aplicada a niños mexicanos con la certeza de que sus resultados serán veraces.

CONFIABILIDAD

ANALISIS DE CORRELACION

Para saber cual era la confiabilidad de la prueba se utilizó una análisis de homogeneidad determina la consistencia interna que se obtuvo por el estadístico Alfa de Cronbach.

Los resultados de la tabla 5 señalan que el Coeficiente de Alfa fue de .4817, como el alfa no fue estadísticamente significativo, se procedió a sacar la confiabilidad por división de mitades utilizando la correlación lineal por medio de la corrección de Pearson se obtuvo una r de .5734 con una significancia al .0000; es menester mencionar que los reactivos 15 y 19 presentan características estadísticas que permiten se considere adecuado utilizarlos con sumo cuidado para con ello mantener la estabilidad en la uniformidad de la medición.

TABLA 4

**VALOR DE LA PRUEBA T Y SIGNIFICANCIA DE LOS 27 REACTIVOS EN EL CUARTO PILOTO.
VALORES DE LA MEDIA Y DE LA DESVIACION ESTANDAR DEL GRUPO BAJO Y ALTO.**

REACTIVO	GRUPO BAJO		GRUPO ALTO		PRUEBA T	SIGNIFICANCIA
	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR		
1	2.7590	.864	3.0882	.414	-3.07	.003
2	3.4940	1.580	4.3382	1.141	-3.81	.000
3	2.4940	1.152	3.4412	1.354	-4.57	.000
4	3.2651	1.231	4.2353	.576	-6.38	.000
5	2.5663	1.280	3.1618	1.241	-2.89	.004
6	2.7952	1.045	3.2794	.750	-3.31	.001
7	2.8916	1.600	3.9559	1.597	-4.07	.000
8	2.3373	.954	3.1176	1.355	-4.00	.000
9	2.9880	1.384	3.8824	.636	-5.25	.000
10	1.9518	1.178	2.8382	.924	-5.18	.000
11	1.1446	1.037	3.8382	.683	-4.93	.000
12	2.3133	1.035	2.8971	1.283	-3.03	.003
13	2.7229	1.459	3.6912	.833	-5.11	.000
14	3.2289	1.213	3.8971	.577	-4.44	.000
15	1.2651	.682	1.12500	.557	-3.18	.002
16	2.7711	.992	3.2059	.821	-2.95	.004
17	3.3855	1.529	4.3676	1.132	-4.53	.000
18	2.2771	1.140	3.2941	1.339	-4.96	.000
19	2.0241	1.423	2.6765	1.588	-2.63	.009
20	2.1687	1.267	2.9706	1.393	-3.67	.000
21	2.6988	1.112	3.0735	1.041	-2.13	.035
22	3.2651	1.601	4.4118	1.307	-4.85	.000
23	2.0241	.796	2.4706	1.058	-2.88	.005
24	3.5542	1.540	4.5147	1.000	-4.62	.000
25	2.7831	.988	3.1618	.637	-2.84	.005
26	2.5904	1.406	3.5147	1.409	-4.02	.000
27	2.1205	1.588	3.4853	1.671	-5.11	.000

TABLA 5

CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA EN NIÑOS

	MEDIA POR CADA REACTIVO	VARIANZA POR CADA REACTIVO	CORRELACION POR CADA REACTIVO	ALFA POR CADA REACTIVO
R1	79.1267	70.0709	.2054	.4676
R2	78.1467	68.1390	.1080	.4761
R3	79.2000	68.2341	.1310	.4714
R4	78.2700	65.7630	.4069	.4370
R5	79.4967	70.6789	.0190	.4904
R6	79.0600	69.2539	.1875	.4659
R7	78.7733	66.9451	.1083	.4780
R8	79.4500	69.6396	.0996	.4762
R9	78.5633	67.5645	.2217	.4582
R10	79.7100	68.2534	.1745	.4650
R11	78.6233	68.2690	.2444	.4585
R12	79.4700	69.5543	.0868	.4785
R13	78.7200	67.0116	.2108	.4581
R14	78.4533	68.0547	.2560	.4569
R15	80.8733	74.0508	-.1707	.4969
R16	79.0800	70.6825	.8069	.4776
R17	78.1867	67.6440	.1339	.4710
R18	79.3333	67.9153	.1486	.4684
R19	79.6867	71.0721	-.0271	.5039
R20	79.6833	69.7957	.0478	.4865
R21	79.2533	70.1363	.0879	.4777
R22	78.1000	65.9365	.1772	.4623
R23	79.8433	70.5540	.0842	.4780
R24	77.8733	65.8702	.2715	.4479
R25	79.0933	69.8709	.1621	.4695
R26	78.8733	68.2046	.0885	.4806
R27	79.4833	67.8292	.0687	.4875

ALFA = .4817

Variable	Casos	Media	Desviacion Estandar
X	300	40.3833	4.8760
Y	300	41.7100	5.3053

Correlación: Y
X .4020
(300)

P = .000

$r_{tt} = 2(.4020) / 1.4020 = .804 / 1.4020 = .5734$

FASE II: ESTUDIO FINAL

POBLACION

Participaron 2018 sujetos de entre 9 y 16 años de edad seleccionados de escuelas particulares y oficiales. Participaron 50% de hombres y mujeres así mismo el 50% de la muestra correspondió a escuelas particulares y el 50% restante a escuelas oficiales (véase tabla 2, en la sección de resultados).

INSTRUMENTO

Se utilizó la Escala de Conducta Asertiva para Niños (ECAN) que se obtuvo mediante los cuatro estudios pilotos previos (de la fase I).

PROCEDIMIENTO

La aplicación de la escala de conducta asertiva para niños se realizó en forma colectiva en 11 escuelas particulares y 9 escuelas públicas de diferentes zonas del Distrito Federal distribuidas en la siguiente forma: una secundaria pública donde se aplicó a los 13 grupos existentes por los dos turnos (506 sujetos); cuatro secundarias privadas, de las cuales, tres de ellas tenían 4 grupos divididos en 1 primero, 2 segundos, 1 tercero, la cuarta contaba

con 3 grupos divididos en 2 primeros, 2 segundos, 2 terceros (505 sujetos); 5 primarias públicas las cuales se utilizaron 11 grupos de cuarto, 10 grupos de quinto y 10 grupos de sexto (503 sujetos); seis primarias privadas donde 13 grupos eran de cuarto, 11 grupos de quinto y 11 grupos de sexto (504 sujetos), todos los grupos de las diferentes escuelas fueron seleccionados aleatoriamente. Al momento de la aplicación se dieron las instrucciones contenidas en la escala (véase Apéndice 3); mismas que se mantuvieron constantes en todas las aplicaciones.

RESULTADOS DE LA FASE II

Una vez obtenida una versión final de la Escala de Conducta Asertiva en Niños, se llevó a cabo el análisis de la validez de construcción del instrumento. Así como el análisis de las diferencias entre sexo, escuelas públicas y privadas y grado escolar.

En la tabla 6 podemos ver las características de la muestra en esta fase final en al cual se obtuvo una media de 83.62, con una desviación estándar de 6.60.

TABLA 6

CARACTERISTICAS DE LA POBLACION QUE PARTICIPO EN LA APLICACION FINAL

	NUMERO DE SUJETOS		TOTAL DE SUJETOS
SEXO	HOMBRES	1005	2018
	MUJERES	1013	
ESCUELA	PUBLICA	1009	2018
	PRIVADA	1009	
EDAD	8	4	2018
	9	117	
	10	282	
	11	312	
	12	323	
	13	307	
	14	349	
	15	215	
16	99		
GRADO ESCOLAR	4 PRIM.	336	2018
	5 PRIM.	334	
	6 PRIM.	337	
	1 SEC.	340	
	2 SEC.	335	
	3 SEC.	336	

En este última aplicación se volvió hacer el análisis de la discriminación de reactivos, por medio de la prueba t para contrastar el 25% de puntajes bajos contra el 25% de puntajes altos obtenidos. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 7.

Como se puede observar en la tabla 7 la prueba t es significativa en todos los reactivos quitando el reactivo 15 que no es significativo y presenta una t de $-.84$, que nos indica que el reactivo no discrimina correctamente.

ANÁLISIS FACTORIAL

Para observar si la prueba tenía estructura factorial, es decir, validez de construcción se sometió al análisis factorial.

Para buscar cual era la estructura factorial de la prueba se hizo por factores principales con iteraciones, la rotación varimax mostró 5 factores con un factor predominante, que explica el 11.8% de la varianza total acumulada después de la rotación (véase tabla 8).

En las diferentes categorías el análisis factorial señala a todas las categorías analizadas presentan un factor predominante que es el factor 1 (asertividad), (véase tabla 8).

Se observó que surgieron cinco factores que son los factores que Michelson y Wood consideraron en la escala que son asertividad, menos pasividad, más pasividad, menos agresividad, más agresividad.

De acuerdo al factor matriz se puede observar que en el primer factor se encuentra el mayor peso factorial, sólo en los reactivos 7, 12, 18, 23 y 26 su peso factorial es menor de ± 20 . En los demás factores se observa menos del 60% de los reactivos un peso superior al .20.

TABLA 7

**VALORES DE LA PRUEBA T Y SIGNIFICANCIA DE LOS 27 REACTIVOS EN LA ÚLTIMA APLICACION.
VALORES DE LA MEDIA Y DE LA DESVIACION ESTANDAR DEL GRUPO BAJO Y ALTO.**

REACTIVO	GRUPO BAJO		GRUPO ALTO		PRUEBA T	SIGNIFICANCIA
	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR		
1	4.3907	1.134	4.7005	.712	-5.23	.000
2	1.6498	1.057	2.2799	1.314	-8.64	.000
3	3.3036	1.390	4.2014	1.052	-11.70	.000
4	4.0243	1.451	4.6435	.642	-8.76	.000
5	2.2470	1.169	2.6644	1.012	-6.17	.000
6	4.0972	1.238	4.6845	.750	-9.17	.000
7	1.589	.927	2.1800	1.197	-9.02	.000
8	2.5223	1.103	3.1640	1.348	-8.50	.000
9	3.8462	1.444	4.5544	.966	-9.23	.000
10	2.2854	1.426	3.2406	1.218	-11.62	.000
11	3.1700	1.203	3.6275	1.029	-6.59	.000
12	2.3259	1.033	2.8984	1.175	-8.42	.000
13	3.2368	1.611	4.3939	1.154	-13.25	.000
14	4.3057	1.196	4.7576	.631	-7.53	.000
15	1.2632	.833	1.3048	.780	-.84	.404
16	3.8219	1.489	4.5312	.994	-8.97	.000
17	1.4150	.762	1.9822	1.242	-9.05	.000
18	2.2511	1.081	3.1907	1.271	-12.89	.000
19	2.8947	1.358	3.6150	1.322	-8.70	.000
20	2.0000	1.193	2.2852	1.117	-3.99	.000
21	3.5830	1.411	4.4278	.963	-11.20	.000
22	1.4211	.845	1.5793	1.051	-2.71	.007
23	2.0992	.833	2.5971	1.127	-8.22	.000
24	3.6599	1.250	4.2632	.718	-8.50	.000
25	3.8077	.893	4.6007	.873	-10.03	.000
26	1.5729	1.632	2.0820	1.170	-8.00	.000
27	2.1943	1.632	2.8699	1.118	-6.74	.000

TABLA 8

FACTOR CONFIABILIDAD. (1a. Parte).

VARIABLE	COMMUNALITY	FACTOR	EIGENVALUE	PG OF VAR	CUM PCT
R1	.07663	1	3.19326	11.8	11.8
R2	.06523	2	1.53544	5.7	17.5
R3	.08032	3	1.39407	5.2	22.7
R4	.13893	4	1.15788	4.3	27.0
R5	.05790	5	1.11967	4.1	31.1
R6	.09861	6	1.06997	4.0	35.1
R7	.02912	7	1.03965	3.9	38.9
R8	.06008	8	1.00482	3.7	42.6
R9	.06313	9	.99691	3.7	46.3
R10	.09908	10	.97845	3.6	50.0
R11	.12928	11	.93636	3.5	53.4
R12	.04406	12	.91945	3.4	56.8
R13	.10325	13	.91365	3.4	60.2
R14	.13001	14	.89116	3.3	63.5
R15	.16330	15	.87579	3.2	66.8
R16	.18079	16	.85958	3.2	69.9
R17	.12515	17	.83754	3.1	73.1
R18	.06420	18	.81158	3.0	76.1
R19	.07081	19	.80330	3.0	79.0
R20	.11753	20	.77511	2.9	81.9
R21	.06166	21	.74615	2.8	84.7
R22	.12856	22	.73550	2.7	87.4
R23	.06190	23	.72676	2.7	90.1
R24	.18261	24	.70748	2.6	92.7
R25	.09918	25	.67770	2.5	95.2
R26	.07778	26	.65728	2.4	97.6
R27	.17131	27	.63547	2.4	100.0

ALFA EXTRAIDOS 8 FACTORES. 14 INTERACCIONES REQUERIDAS.

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
R1	.28791	-.03265	.04599	.09056	-.08241
R2	-.22648	.11429	.16697	-.16908	.08028
R3	.20573	.21019	.06256	.26331	-.08906
R4	.37622	.18147	.03484	.20296	.07938
R5	-.23966	-.05816	.06144	-.01992	-.08122
R6	.32639	-.10722	.10316	.05619	-.05046
R7	-.06344	.17977	.06037	-.01355	-.04177
R8	-.22200	.04087	.15793	.13371	-.20923
R9	.22775	-.09675	.14710	.04971	.13905
R10	-.23857	-.20402	.31263	.09299	.01768
R11	.33797	.18512	-.11930	.02978	.01032
R12	-.06407	.13225	.20070	.00688	-.24312
R13	.34038	-.01317	.19523	.01485	.07006

FACTOR CONFIABILIDAD. (2a. Parte).

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
R14	.36399	-.14876	.20903	.05989	-.05362
R15	-.44359	.06847	-.06039	.01959	-.02326
R16	.45387	.13321	.00762	.06127	.04243
R17	-.30873	.23523	.20017	-.00928	-.00886
R18	-.13625	.08553	.24155	-.12666	.04146
R19	.25496	-.15345	-.04143	-.15175	.07899
R20	-.34705	-.08684	.06307	-.00517	-.03176
R21	.20570	.11205	.20918	-.11721	.00489
R22	-.37997	.08154	-.03894	.18047	.19387
R23	-.16858	.23688	.14331	.18753	.20411
R24	.42182	-.01130	.07008	.00311	-.09493
R25	.32980	.26519	.15315	-.19346	.05649
R26	-.19742	.26519	.02954	-.03247	.06254
R27	-.37036	-.32270	.20527	.04635	.12256

FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
1	2.39082	8.9	8.9
2	.74625	2.8	11.6
3	.57882	2.1	13.8
4	.35022	1.3	15.1
5	.29058	1.1	16.1
6	.25324	.9	17.1
7	.23505	.9	17.9
8	.21430	.8	18.7

VARIMAX CONVERGED IN 14 ITERATIONS. CONVERGENCE = .0039

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS REACTIVOS

El análisis de reactivos se realizó por medio de la interpretación de las frecuencias de las respuestas de los sujetos.

Para conocer la frecuencia de los resultados referentes a cada una de las opciones de respuestas (Asertividad, menos pasividad, mas pasividad, menos agresividad, mas agresividad) fue necesario medir la frecuencia a cada respuesta en términos de porcentaje (véase tabla 9).

De acuerdo a la tabla 9 podemos ver que en los reactivos R1, R3, R4, R6, R9, R11, R 13, R14, R16, R21, R25, tienen más de 50% de frecuencia en la respuesta asertiva; solo en 9 reactivos (R2, R7, R10, R15, R17, R20, R22, R26, R27) tienen un porcentaje mayor al 40% en la respuesta más agresiva; seis reactivos (R5, R12, R18, R19, R23) tienen un porcentaje mayor en la respuesta menos agresiva; y el reactivo 24 tiene un porcentaje mayor en la respuesta menos pasiva; es importante observar que no existe ningún porcentaje que predomine en la respuesta más pasiva, aún cuando el reactivo 12 presenta en 47.7% el porcentaje es mayor en la respuesta más agresiva (53.1%).

TABLA 9

PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE LOS SUJETOS POR REACTIVO EN LAS CINCO OPCIONES

REACTIVO	ASERTIVIDAD	MENOS PASIVIDAD	MAS PASIVIDAD	MENOS AGRESIVIDAD	MAS AGRESIVIDAD	MEDIA	D. E.
1	82.4%	5.2%	8.6%	2.3%	1.5%	4.64	.84
2		17.6%	16%	6.4%	60%	1.91	1.20
3	46%	19.9%	13.6%	16.5%	4%	3.87	1.26
4	66.4%	24.9%		2.8%	5.9%	4.43	1.05
5	3.6%	14.1%	25.1%	35.1%	22.2%	2.41	1.08
6	72.1%	9%	11.6%	5.1%	2.2%	4.43	1.02
7		11.1%	21.9%	12.5%	54.6%	1.89	1.09
8	18.1%	5.7%	21.9%	59.4%	4%	2.74	1.21
9	71.5%	10.2%	12.7%	16.8%	1.5%	4.33	1.19
10	1.4%	43.8%		3.2%	40.8%	2.61	1.41
11	34%	4.9%	10.9%	10%	3.5%	3.56	1.15
12	4.7%	22.7%	47.7%	53.3%	11.2%	2.56	1.09
13	57.3%	16.7%	8.1%	17%	9%	3.96	1.43
14	76.8%	17.5%		3.4%	2.3%	4.63	.84
15	1.2%	2.9%	3%	5.7%	87.2%	1.25	.75
16	69.8%	7.9%	9.8%	6.6%	5.9%	4.29	1.22
17		11.6%	4.6%	17.4%	66.4%	1.61	1.01
18	13.8%	11.3%	12.8%	51.9%	10.2%	2.66	1.21
19	37.7%	18.9%		44.7%	2.7%	3.36	1.40
20	4.7%	4.8%	22.7%	30.7%	37.1%	2.09	1.09
21	54.7%	19.8%	11.6%	8.5%	5.4%	4.09	1.21
22		7.1%	8.7%	6.2%	78%	1.44	.92
23	5.7%	5.7%	13.9%	63%	11.6%	2.30	.95
24	29.9%	59.5%		6%	4.6%	4.04	.97
25	70.6%	7.4%	9.2%	5.4%	7.3%	4.28	1.26
26		9.6%	13.5%	19.3%	57.6%	1.75	1.01
27	22.2%	4.3%	14.2%	8.9%	50.5%	2.38	1.63

DIFERENCIAS POR SEXO, TIPO DE ESCUELAS Y GRADO ESCOLAR

Se utilizó una prueba t para saber si había diferencias por sexo, tipo de escuela y escolaridad, con la finalidad de obtener la media y desviaciones estándar por variable y así precisar en donde se encontraban las diferencias.

SEXO.- Las mujeres tiene un puntaje mayor de 80 a 97, y los hombres presentan puntaje mayores de 60 a 108 en un porcentaje menor a de las mujeres. La prueba t se obtuvo una media del puntaje total de los hombres fue de 82.74 con una desviación estándar 6.56 que fue menor a la media de las mujeres que fue de 84.50 con una desviación estándar de 6.56. En este estudio se observó que el valor de la prueba t es de 6.04 con un significancia de .000, los resultados nos indican que las niñas son más asertivas que los niños.

TIPO DE ESCUELAS.- En cuanto al tipo de escuela también existen diferencias significativas se tiene una media para escuelas privadas de 83.32 con una desviación de 6.74, que es menor a la media de las escuelas públicas que es de 83.92 con una desviación estándar de 6.44, ésto nos indica que los niños de escuelas públicas son más asertivos que los de escuelas privadas, el valor de t fue de -2.04 significativo al .041.

GRADO ESCOLAR.- De acuerdo al grado escolar se encontró que los sujetos de primaria tienen una media de 82.43 con una desviación estándar de 6.40 menor a los niños de secundaria que su media es de 84.81 con una desviación estándar de 6.58, el valor de t fue de - 8.24 significativo al .000, ésto nos indica que los sujetos de secundaria son más asertivos que los de primaria.

CALIFICACION Y NORMAS DE LA PRUEBA

Como es sabido, la obtención de puntajes crudos en una prueba, es sólo el primer paso para su medición y evaluación, ya que por sí sólo no nos permite realizar comparaciones intersujetos, por lo tanto no podemos formar un criterio del puntaje crudo de una prueba; es necesario que se tenga una norma o parámetro para poder comparar a un sujeto con otros en las mismas condiciones. Para obtener esas normas mexicanas de la Escala de Conducta Asertiva para Niños. La normalización de la escala se hizo de dos maneras por Puntuación T y por Rango Percentil, debido a que no se cuenta con las normas de la escala en inglés (véase normas al final de este apartado).

CALIFICACION DE LA PRUEBA

La Prueba de Conducta Asertiva para Niños es un instrumento autoadministrable, puede ser aplicado individual o colectivamente y no requiere más instrucciones que las indicadas en el folleto, donde el examinado responderá directamente. Es importante que antes de iniciar la aplicación se resuelvan todas las dudas sobre la forma de contestar.

Los reactivos se calificaran conforme el valor que tiene los reactivos (ver la tabla 13). Se suman las puntuaciones de todos los reactivos y el puntaje se busca en puntaje crudo (ver normas).

TABLA 13

**PLANTILLA
TABLA DE CALIFICACION DE LA ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA NIÑOS**

	5	4	3	2	1
1	c	a	d	e	b
2	e	c	a	b	d
3	b	c	e	d	a
4	d	b	e	a	c
5	a	d	b	c	e
6	c	a	d	e	b
7	e	c	a	b	d
8	b	e	c	d	a
9	d	b	e	a	c
10	a	d	b	c	e
11	c	a	d	e	b
12	b	c	e	d	a
13	d	b	e	a	c
14	d	b	a	a	c
15	a	d	b	c	e
16	c	a	d	e	b
17	e	c	a	b	d
18	b	e	c	d	a
19	d	b	e	a	c
20	a	d	b	c	e
21	c	a	d	e	b
22	e	c	a	b	d
23	b	e	c	d	a
24	d	b	e	a	c
25	c	a	d	e	b
26	e	a	c	b	d
27	a	d	b	c	e

EL PUNTAJE DE LOS REACTIVOS VA DE 5 A 1, SIENDO 5 LA RESPUESTA ASERTIVA, 4 LA MENOS PASIVA, 3 LA MAS PASIVA, 2 LA MENOS AGRESIVA Y 1 LA MAS AGRESIVA. EL PUNTAJE MAXIMO QUE SE PUEDE OBTENER ES DE 135 PUNTOS; ENTRE MAYOR SEA EL PUNTAJE MAS ASERTIVO ES EL SUJETO, ENTRE MENOR SEA EL PUNTAJE MAS AGRESIVO SE ES.

NORMAS

CALIFICACION T

PUNTAJE BRUTO	PUNTAJE	NIVEL
102	80	MUY SUPERIOR
101-96	70	SUPERIOR
95-89	60	SUPERIOR AL TERMINO MEDIO
88-82	50	TERMINO MEDIO
81-75	40	INFERIOR AL TERMINO MEDIO
74-68	30	INFERIOR
67-60	20	DEFICIENTE

RANGO PERCENTILAR

PUNTAJE BRUTO	PUNTAJE	NIVEL
100	99	MUY SUPERIOR
99-91	95	SUPERIOR
90-85	75	SUPERIOR AL TERMINO MEDIO
84-81	50	TERMINO MEDIO
80-77	25	INFERIOR AL TERMINO MEDIO
76-72	10	INFERIOR
71-69	5	DEFICIENTE

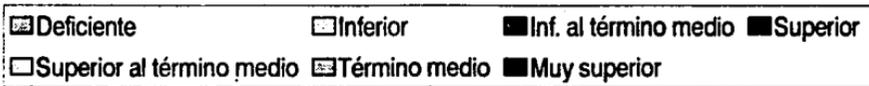
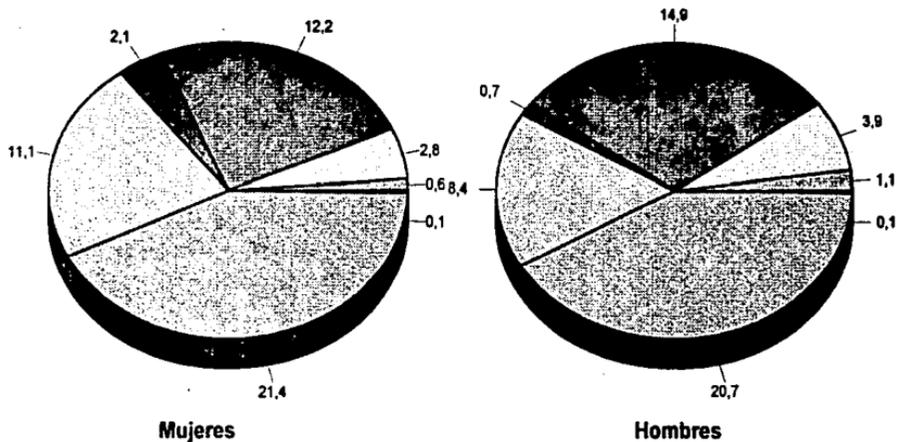
Una vez que se obtuvieron las normas mexicanas se procedió a obtener porcentajes de los niveles por medio de las normas de calificación t y rangos percentiles, las respuestas dadas por cada sujeto a la escala fueron recodificadas y procesadas en el SPSS para detectar el porcentaje de niños que caían dentro de cada rango buscando contrastar como en los casos anteriores sexo, tipo de escuelas y grado escolar.

Los porcentajes obtenidos para sexo según las normas por calificación t, nos muestran que tanto las mujeres como los hombres tienen casi el mismo porcentaje en los niveles, para ambos casos el mas alto fue el termino medio y el mas bajo es en muy superior, se puede apreciar una diferencia en el nivel de superior al término medio las mujeres muestran un porcentaje significativamente mayor que los hombres (véase gráfica 1).

El porcentaje de acuerdo al tipo de escuelas por calificación t, mostró que tanto para escuelas privada como para escuelas públicas tienen un porcentaje más alto en termino medio y el más bajo en muy superior (véase gráfica 2).

En el porcentaje de acuerdo a grado escolar por calificación t, nos mostró el porcentaje más alto para ambos casos esta en el termino medio y el más bajo en muy superior, también pudimos observar que las primarias tienen un porcentaje mayor en inferior al termino medio (véase gráfica 3).

Porcentaje de asertividad por sexo de acuerdo con la calificación T

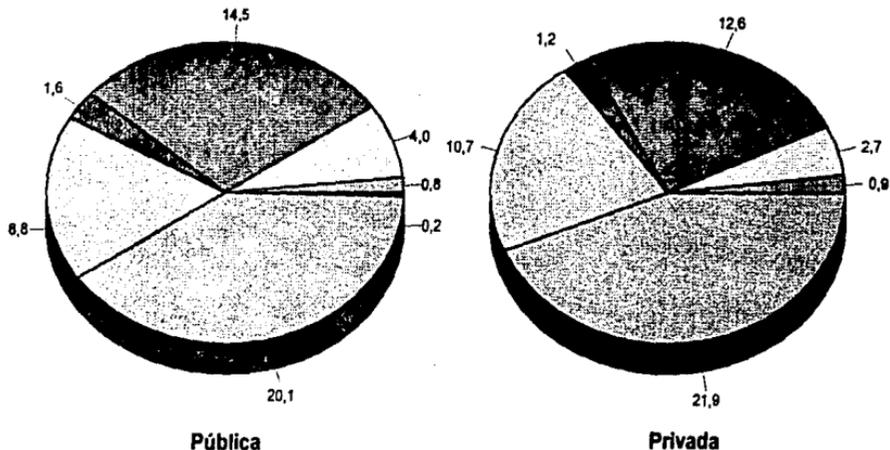


Gráfica 1

TESIS SIN PAGINACION

COMPLETA LA INFORMACION

Porcentaje de asertividad por tipo de escuela de acuerdo con la calificación T

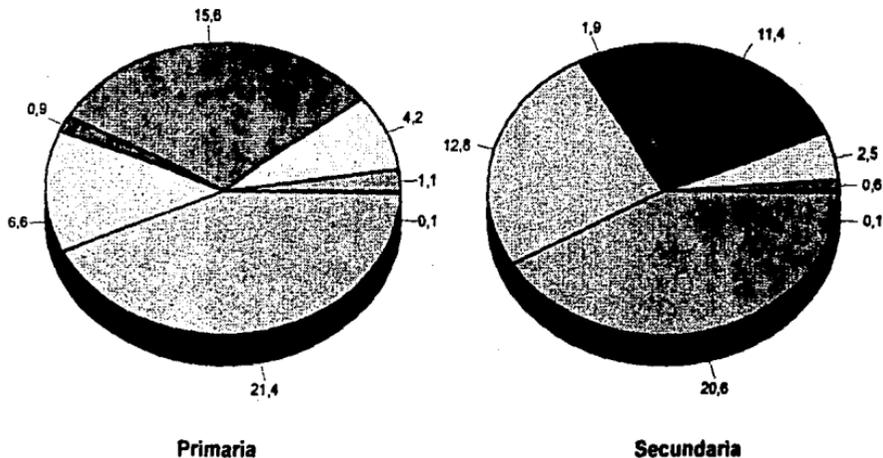


Deficiente
 Inferior
 Inf. al término medio
 Superior

Superior al término medio
 Término medio
 Muy superior

Gráfica 2

Porcentaje de asertividad por grado escolar de acuerdo con la calificación T

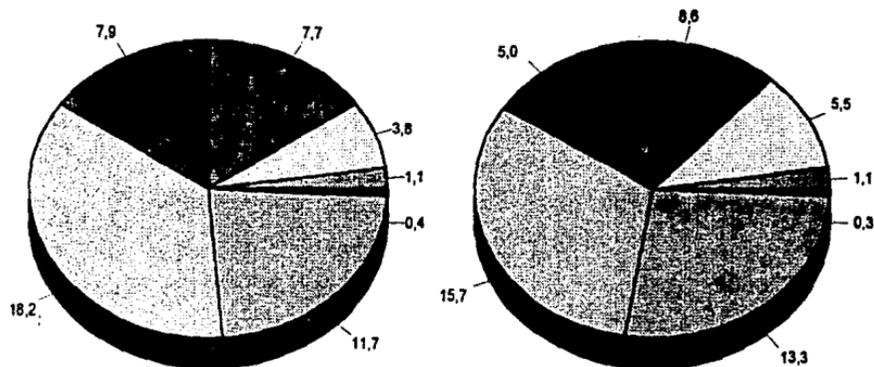


Deficiente
 Interior
 Inf. al término medio
 Superior

Superior al término medio
 Término medio
 Muy superior

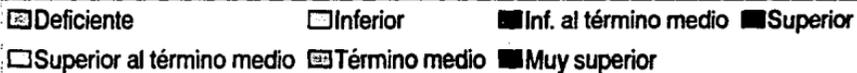
Gráfica 3

Porcentaje de asertividad por sexo de acuerdo con los rangos percentiles



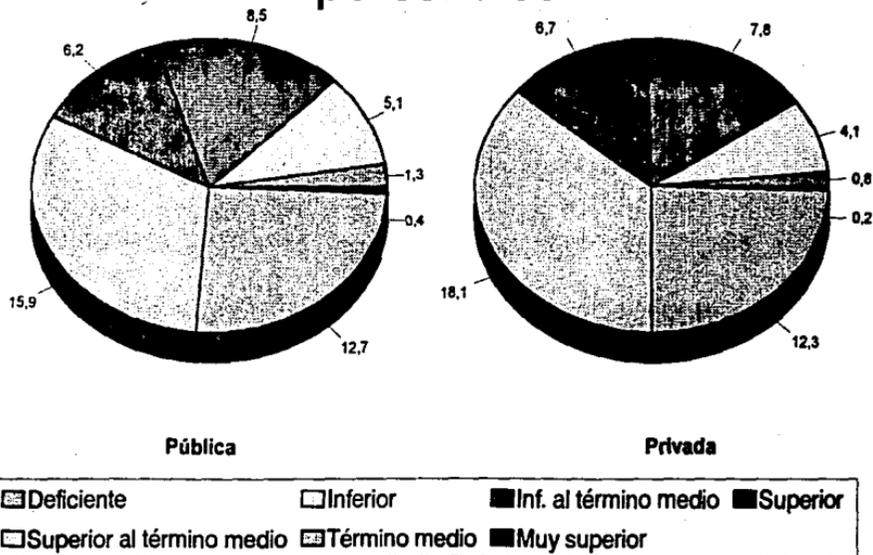
Mujeres

Hombres



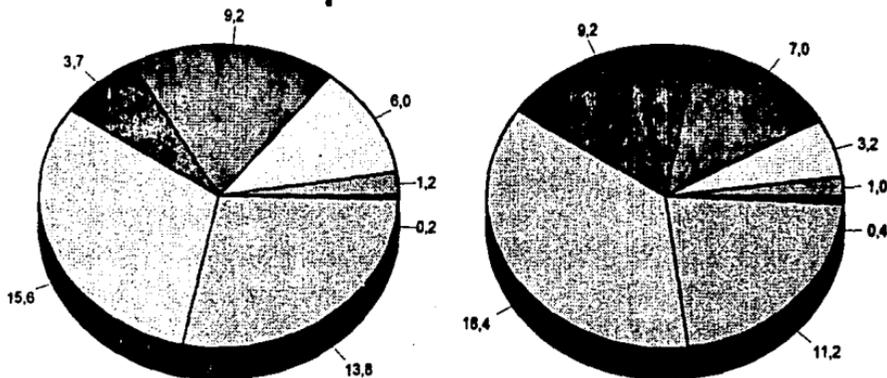
Gráfica 4

Porcentaje de asertividad por tipo de escuela de acuerdo con los rangos percentiles



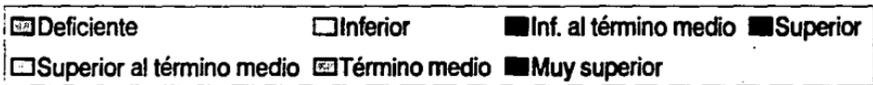
Gráfica 5

Porcentaje de asertividad por grado escolar de acuerdo con los rangos percentiles



Primaria

Secundaria



Gráfica 6

De acuerdo a los porcentajes obtenidos por las normas que se obtuvieron por rangos percentiles en cuanto al sexo se obtuvo porcentajes mayores en superior al termino medio, tanto para mujeres como para hombres, pero siendo en las mujeres donde el porcentaje es mayor, y el porcentaje más bajo en muy superior (véase gráfica 4). En cuanto al tipo de escuela los porcentajes mas altos se obtuvieron en superior al termino medio y los porcentajes más bajos en muy superior (véase gráfica 5). Los porcentajes que se obtuvieron en grado escolar los más altos se obtuvieron en superior al termino medio y el mas bajo en muy superior (véase gráfica 6).

DISCUSION

Los resultados de este estudio muestran que la Escala de Conducta Asertiva para Niños presenta una confiabilidad aceptable en población de niños mexicanos, aún cuando en los reactivos 15 y 19 es negativa la correlación en la confiabilidad. Así mismo, se observa una validez de construcción del instrumento, un alto poder de discriminación de los reactivos entre puntajes altos y bajos. Por otro lado, el análisis factorial mostró que existe una delimitación clara entre asertividad y los otros factores de la prueba (pasividad y agresividad).

Los resultados de la última aplicación en cuanto al poder de discriminación de reactivos entre puntajes altos y bajos mostró que el reactivo 15 -Alguien ha sido muy amable contigo-, no es significativo, es decir no discrimina correctamente, se observa en el análisis de reactivos que el 87.2% de los sujetos respondió a la respuesta más agresiva, esto puede deberse a que la situación no queda clara para los niños mexicanos, se sugiere que en investigaciones posteriores este reactivo se utilice con cuidado y se vuelva a pilotear.

De acuerdo al análisis de reactivos basado en las 5 respuestas a cada reactivo, la única en la que no existe un porcentaje alto es en la más pasiva, esto se puede deber a que los niños no son personas que no digan lo que piensan, Michelson y cols., mencionan

que la habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada, por muchos, como una consecuencia esencial de su desarrollo, y que las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que pueden influir, de forma crítica, en su posterior adaptación social, emocional y académica.

En cuanto a las diferencias entre sexo, tipo de escuelas y grado escolar se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es conveniente mencionar que de acuerdo al sexo las mujeres resultaron ser mas asertivas que los hombres, esto se puede deber a que las preguntas de la escala abarcan aspectos de empatía, inicio de conversaciones, pedir algo, dar y recibir elogios; y estos aspectos frecuentemente lo hacen las mujeres; lo que les permite tener mejor comunicación con los demás. La diferencia en la expresión de la asertividad entre hombres y mujeres se da con peculiar fuerza en la cultura mexicana por razones socio-históricas que han sido analizadas por diferentes autores, entre ellos Flores y Díaz (1984) los cuales mencionan que la educación desde la infancia del varón se centra en el desarrollo de la virilidad, rechazando cualquier rasgo de tipo femenino (como dar elogios, halagar, etc.).

En cuanto a la educación de la niña, gira en torno al desarrollo de la femineidad se le adiestra en actividades características de su rol llevada a un grado tal de negación de sí

misma, tiene que responde a su papel de mujer, abnegada, dócil, dulce, honesta, sumisa y virgen. Estos son aspectos fundamentales para las diferencias entre hombres y mujeres en la cultura mexicana.

En el tipo de escuelas también se encontraron diferencias significativas, se encontró que los sujetos de escuelas públicas son más asertivos que los de escuelas privadas, podemos mencionar que en las escuelas públicas donde se aplicó la escala fue a grupos de 25 a 35 niños por salón, y en las escuelas privadas los grupos fueron de 30 a 40 niños por salón, solo en una escuela primaria privada los grupos eran de 10 a 15 sujetos. Esto puede influir en la respuesta dadas a la escala, por que la atención del profesor hacia los niños puede ser mejor entre menos alumnos, así como que la independencia del niño puede influir, es decir, los niños de las escuelas públicas desde la primaria se van solos a la escuela, usan transporte público y muchas veces tienen la necesidad de trabajo, estos aspectos pueden hacer que los sujetos de escuelas públicas tengan mayor relación social que los niños de escuelas privadas.

En referencias a las diferencias entre primaria y secundaria se encontró que los niños de secundaria son más asertivos que los niños de escuelas primarias, Smith (1989) menciona que el programa STAR (Social Thinking and Reasoning: Pensar y razonar en términos sociales) enseña a los niños de los últimos grados de primaria a ser asertivos entre ellos y con sus maestros. Después del primer

año de utilizar este entrenamiento se encontró que los niños enfermaban menos, mejoraron su asistencia escolar, sus calificaciones, tenían mejor autoestima y mostraban un cambio positivo en cuanto a actitudes negativas que habrían parecido predecir un futuro abuso de drogas.

En cuanto a la distribución de los puntajes, esta muestra una carga hacia el polo de alta asertividad lo cual coincide con lo reportado por Michelson y Wood (1981). A pesar de que esta tendencia a contestar con una alta asertividad es lo esperado, consideramos, al analizar las frecuencias que un número muy elevado de reactivos fueron contestados indicando alta asertividad, por más de 75% de la población. Este aspecto debería de tomarse en cuenta en estudios posteriores sobre la validación de un instrumento, en cuanto a la posibilidad de retener para México solo aquellos reactivos de frecuencias entre el 25 y 75%.

Con objeto de hacer una comparación entre los datos de Michelson y Wood y los del presente estudio, es importante señalar lo siguiente. En el estudio de Wood (1981) la media fue de 12.74 (DS = 8.48) con una población de 149 sujetos, mientras que Michelson (1981) obtuvo una media de 12.98 (DS = 12.98) a 149 sujetos. La media de los alumnos de nuestra muestra de todos los grados fue de 83.62, con una desviación estándar de 6.60; de acuerdo con esto podemos decir que nuestros resultados son similares si tomamos en cuenta que nuestra muestra es mayor a la

utilizada por ellos.

También es importante señalar que según las normas que se obtuvieron para los niños mexicanos, el porcentaje de respuestas según los diferentes niveles obtenidos nos permite corroborar las diferencias antes mencionadas de acuerdo a sexo, tipo de escuela y grado escolar.

En cuanto al sexo estas normas demostraron que las mujeres tienen porcentajes mayores de respuestas en los niveles de término medio hacia muy superior y los hombres de término medio hacia deficiente esto nos ayuda afirmar que las mujeres son más asertivas que los hombres.

De acuerdo al tipo de escuelas podemos mencionar que los porcentajes mayores se encuentran en escuelas públicas de término medio hacia muy superior y en las escuelas privadas de término medio hacia deficiente, esto nos indica que los niños de escuelas públicas son más asertivos que los de escuelas privadas como ya se había mencionado. En grado escolar los porcentajes mayores se encontraron en los niños de secundaria de término medio hacia muy superior y en primaria de término medio hacia deficiente esto va de acuerdo con lo encontrado según las diferencias significativas antes mencionadas.

Sin bien es cierto que se tiene una escala validada para

sujetos mexicanos entre 8 a 16 años se sugiere que en futuras investigaciones se realicen más y nuevas formas de medición (autoreportes) que abarque otros aspectos relevantes para un niños en situaciones familiares, escolares y de liderazgo. Ello para poder tener instrumentos que permita que este constructo sea medido adecuadamente.

REFERENCIAS

- Aguilar, K. E. (1987). Asertividad. Se tu mismo sin sentirte culpable. México, Pax.
- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt Rinchart and Winston, Inc.
- Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. New York: Prentice-Hall.
- Barrett, H., Jones, D. (1993). Passivity in childminded children: Problem or prejudice?. Children and Society, 7, 3, 277-289.
- Barreto, R. C. (1985). Interrelacion de la conducta asertiva y las relaciones objetales. Tesis de Maestría. Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bates, H. D., Zimmerman, S. F. (1971). Toward The development of a screening scale for asertive training. Psychological Reports, 28, 99-107.
- Bornstein, M.R., Bellack, A.S., y Hersen, M. (1977). Social skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis. Journal of Applied behavior analysis, 10, 183-195.
- Braza, P. Braza, F. Carreras, M. R. Muñoz, J. M. (1993). Measuring The Social Ability of Preschool Children. Social Behavior and Personality, 21, 2, 145-158.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their asertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, 1, 1-14.
- Bullock, J. R. (1991). Supporting the development of socially rejected children. Early Child Development and Care, 66, 15-23.
- Burillo, J., Carbonell, E. J., Domingo, M. (1986). La terapia de la asertividad en niños: Un estudio de la literatura en lengua inglesa y alemana (1980-1984). Análisis y Modificación de la Conducta, 12, 31-32, 219-229.
- Charles, C. M. (1992). Building Classroom Discipline. Auckland: Longman, 61-91.

- Chittenden, G. E. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 7, 1-87.
- Cousinet, R. (1978). La vida social de los niños. Buenos Aires: NOVA.
- Dallas, E., Stevenson, J., McGurk, H., (1993). Cerebral palsied Children's Interactions with sibling - I. Influence of Severity of Disability, Age and Birth Order. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines, 34, 5, 621-647.
- Deluty, R. H. (1979). Children's Action Tendency Scale: a self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 1061-1071.
- Del Greco L. (1983). The Del Greco assertive behavior inventory. Journal of Behavior Assessment, 5, (1), 49-63.
- Díaz Loving, R., Andrade, P. P., La Rosa J. (1989). Orientación al logro: Desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. Revista Mexicana de Psicología, 6, 1, 21-26.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Minore, A., Mathy, R. (1994). Children's enacted interpersonal strategies: Their relations to social behavior and negative emotionality. Merrill Palmer Quarterly, 40, 2, 212-232.
- Flores, G. M. (1989). Asertividad, Agresividad y Soluciones Problemáticas en una muestra mexicana. Tesis Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, G. M. (1994). Asertividad: Conceptualización Medición y su Relación con otras variables. Tesis Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, M., Díaz, L. (1984). Midiendo agresión en la cultura mexicana. Asociación Mexicana de Psicología Social, 1.
- Foster, S.L., Ritchey, W.L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. Journal of Applied Behavior Analysis, 12, 625-638.
- Friedman, P. H. (1968). The effects of modeling and role playing on assertive behavior (Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, 1968). Dissertation Abstracts, 1969, 29, 3557b-4901b.

- Galassi, M. D., De Leo, Galassi J. P. (1978), Assertion: A critical review psychotherapy: Theory research an practice, 15, 16-29.
- Gambrill, E. D., y Richey, C. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. Behavior Therapy, 6, 550-561.
- Goldberg, J. C. y Botvin, J. G. (1993). Assertiveness in hispanic Adolescents: Relationship to Alcohol use and Abuse. Psychological Reports, 73, 1, 227-238.
- Goni, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. Infancia y Aprendizaje, 47, 101-116.
- Greif, G. L., DeMaris, A. (1990). Single fathers with custody. Families in Society, 71, 5, 259-266.
- Groot, M. Prins, P. (1989). Children's Social Behavior: Reliability and Concurrent Validity of two Self-Report Measures. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 11, 3, 195-207.
- Gutiérrez, M., Gómez, A., Aguilar, C. (1991). Un modelo de intervención para incrementar la atención en el aula. Revista de Psicología de la Educación, 3, 8, 79-89.
- Guttman, J. (1993). Adolescents from divorced families and their best-friend relationship: A qualitative analysis. Journal of Divorce and Remarriage, 20, 3-4, 95-110.
- Hegland, S. M., Rix, M. K. (1990). Aggression and assertiveness in Kindergarten children differing in day care experiences. Early childhood Research Quarterly, 5, 1, 105-116.
- Hersen, R. Eisler, y P. Miller (Eds), Progress in behavior modification, Vol. 9. New York: Academic Press, 1990, 241-292.
- Hughey, A. W., Frank, F. P., Abrams, P.D. (1990). The impact of increased computer utilization and other variables on the stress and motivation levels of collegiate housing staff. Journal of Human Behavior and Learning, 7, 1, 62-72.
- Jakuboski, P. Lange. S., y . (1978). The Assertive Option Your Rights and Responsibilities. Research Press Company.
- Kalliopuska Mirja (1987), Relation of Empathy and Self-Esteem to Active Participation in Finnish baseball. Perceptual and Motor Skills, 65, 107-113.
- Kaufman, L., Wagner, B., Bard, A. (1972). Sytematic treatment for temper control disorders. Behavior Therapy, 3, 84-90.

- Kelly, J.A., Wildman, B.G., Urey, J.R., Thurman, C. (1979). Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kiecolt-Glaser, J., Greenberg, B. (1983). On the use of physiological measures in assertion research. Journal of Behavioral Assessment, 5, 2, 97-109.
- Korittko, A. (1991). Family therapy with one-parent families. Contemporary Family Therapy An International Journal, 13, 6, 625-640.
- Kraaimaat, F. W. y Van Dam Baggen, C. M. (1988). Social anxiety and non assertiveness in clinical practice. Social-Problems, 21, (2), 83-93.
- Kreutter, K. J., Gewirtz, H., Davenny, J. E., Love, C. (1990). Drug and alcohol prevention project for sixth graders: First-year findings. Adolescence, 26, 102, 287-293.
- Landau, E., Weissler, K., (1993). Parental Environment in Families with Gifted and Nongifted Children. The Journal of Psychology interdisciplinary and applied, 127, 2, 129-142.
- Lawrence, P. S. (1970). The assessment and modification of assertive behavior. (Doctoral Dissertation, Arizona State University, 1970). Dissertation Abstracts International, 1970, 31, 1b-971b.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. Behavior Therapy, 4, 697-699.
- Lewis, T. J., Sugai, G. (1993). Teaching communicative alternatives to socially withdrawn behavior: An investigation in maintaining treatment effects. Journal of Behavioral Education, 3, 1, 61-75.
- Loor, M., More, W. (1980). Four dimensions of assertiveness. Multivariate Behavioral Research, 2, 127-138.
- Lorenz, K. (1969). On aggression. New York, Harcovit, Brace and Work.
- Loseke, D. R. (1991). Reply to Murray A. Straus: Readings on "Discipline and deviance." Social-Problems, 38, 2, 162-166.
- Lytton, H. (1980). Parent Child Interaction, The Socialization Process Observed in Twin an Singleton Families. New York: Plenum Press.

- McCallum, R. S., Bracken, B. A. (1993). Interpersonal relations between school children and their peers, parents, and teachers. Educational Psychology Review, 5, 2, 155-176.
- McDaniel, C.O., (1970). Participation in extracurricular activities, social acceptance, and social rejection among educable mentally retarded students. Education and training for the Mentally Retarded, 76, 295-303.
- Michelson, L., Andrasik, F., Vucelic, I., Coleman, D. (1981). Temporal stability and internal reliability of measures of children's social skill. Psychological Reports, 48, 2, 678.
- Michelson, L., Sugai, P. D., Wood, P. R., Kazdin, E. A. (1988). Las habilidades Sociales en la Infancia, evaluación y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.
- Michelson, L., Wood R. P. (1980). Behavioral assessment and training of children's social skills.
- Michelson, L. y Wood R. (1981). Development and Psychometric Properties of the Children's Assertive Behavior Scale. Journal of Behavioral Assessment, 4, 1, 3-13.
- Morgan, V., Pearson, S. (1994). Social Skill training in a junior school setting. Educational Psychology in Practice, 10, 2, 99-103.
- Musitú, G., Gutiérrez, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. Cadernos de Consulta Psicológica, 6, 13-23.
- Ollendick, T. H., Meador, A. E., Villanis, C. (1986). Relationship between the Children's Assertiveness Inventory (CAI) and the Revised Behavioral Assertiveness Test for Children (BAT-CR). Child and Family Behavior Therapy, 8, 3, 27-36.
- Omar, A. G. (1994). Contribuciones de la estructura de personalidad, la asertividad y status sociometrico del alumno al éxito escolar. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7, 1, 81-97.
- Osborn, S., Harris, G. (1978). Assertiveness training for women. Springfield, IL: Thomas.
- Pérez Pareja, F. (1981). El autoinforme como criterio de evaluación en asertividad y ansiedad. Revista de Psicología General y Aplicada, 36, 4, 651-658.

- Raynor, C. M. (1992). Managing angry feelings: Teaching troubled children to cope. Perspectives in Psychiatric Care, 28, 2, 11-14.
- Rathus, S. (1973). A 30-items schedule for assessing assertive behavior. Behavior Therapy, 4, 398-406.
- Reardon, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S., Foley, J. M. (1979). Measuring social skill in grade school boys. Journal of Behavioral Assessment, 1, 87-105.
- Rich, A. R., y Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. Psychological Bulletin, 86, (6), 1081-1096.
- Rimm, D.D., Masters, J.C. (1979). Behavior therapy: Techniques and empirical findings. New York: Academic Press.
- Rosemberg, F. K., Lapco, A., Llorens, M. (1990). The teacher's role in the application of an Assertive Discipline Program for students in a Venezuelan primary school. School Psychology International, 11, 2, 143-146.
- Rotheram, M., Armstrong, M., Booraem, C. (1982). Assertiveness training for fourth and fifth graders. American Journal of Community Psychology, 10, 567-582.
- Rotheram, M. J. (1987). Children's social and academic competence. Journal of Education Research, 80, (4), 206-213.
- Salter A. (1949). Conditioned reflex therapy. New York: Capricorn.
- Sarason, I. (1968). Verbal learning, modeling and juvenile delinquency. American Psychologist, 23, 254-256.
- Shure, M., Spivack, G. (1974). Social Adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, F. Martorell, C. (1991). La Bateria de Socialización: nuevos datos sobre estructura y red nomologica. Evaluación Psicológica, 7, 2, 349-367.
- Silva, F., Martorell, C., Peiró, M., Llácer, D., Navarro, A., Flores, P. (1990). Assessing Behavioural problems and Assets in Children and Adolescents. Personality and Individual Differences, 11, 12, 1221-1226.
- Sjoberg L. y Torell G. (1993). The development of risk acceptance and moral valuation. Scandinavian Journal of Psychology, 34, 223-236.

- Smith, M. (1983). Cuando digo no me siento culpable. México: Grijalbo.
- Smith, M. (1989). Si puedo decir no. México: Grijalbo.
- Smith, P. K., Connolly, K. J. (1980). Development of research on preschool children and of observational studies in preschool settings. Cambridge: University Press.
- Sundel, M., Sundel, S. S. (1990). Modificación de Conducta humana introducción sistemática a los conceptos y aplicaciones. México: Limusa.
- Tanner, L. V., Hollman B. W. (1988). Effectiveness of Assertiveness Training in Modifying aggressive behaviors of young children. Psychological Report, 62, 39, 39-46.
- Thoft, J. S. (1977). Developing assertiveness in children. In, R. E. Alberti (Ed.), Assertiveness: innovations applications, Issues. San Luis Obispo, C. A. Impact.
- Urbain, E. S., Kendall, P. C. (1980). Review of social cognitive problem solving interventions with children. Psychological Bulletin, 88, 109-143.
- Vituro, F., Pelletier, D. (1991). Assessment of children's social problem-solving skills in hypothetical and actual conflict situations. Journal of abnormal Child Psychology, 19, 2, 505-518.
- Weist, M. D., Ollendick, T. H. (1991). Toward empirically valid target selection: The case of assertiveness in children. Behavior Modification, 15, 2, 213-227.
- Wells, R. S., Higgins, E. (1989). Inferring emotions from multiple cues: Revealing age-related differences in "how" without differences in "can.". Journal of Personality, 57, 4, 747-771.
- Winblad, B. Lofgren, A. C., Bucht, G., Eriksson, S. (1992). A comparative study of the social conditions of spouses of long term patients cared for either in nursing homes or home care. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 6, 1, 45-52.
- Wojnilawer, D.A. y Gross M. A. (1988). Knowledge, perception and performance of assertive behavior in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21, 2, 109-117.
- Wolpe, J., y Lazarus, A. (1966). Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuruses. New York: Pergamon.

Wolpe, J. (1958). Psychotherapy by Reciprocal Inhibition. Stanford
Stanfor: University Press.

Wood, R. (1978). Camarillo State Hospital, Camarillo, California.

APENDICE 1

PROPIEDADES PSICOMETRICAS DE LA ESCALA ORIGINAL DE CONDUCTA ASERTIVA EN NIÑOS

	WOOD	MICHELSON
Sujetos	149	90
Población	4 grado de primaria	4, 5 y 6 grado de primaria
Consistencia Interna	KR20 = 0.78	KR20 = 0.80
Test-retest	0.86	0.66
Análisis Factorial	UN FACTOR HOMOGENEO	UN FACTOR HOMOGENEO
Media	12.74	12.98
Desviación Estándar	8.48	6.47
Correlación con sexo	$r = -0.16$	$r = -0.08$
Correlación con inteligencia	$r = -0.11$	$r = 0.15$
Correlación con desahabilidad social	$r = 0.11$	$r = 0.04$

APENDICE 2

REESTRUCTURACION DE LOS REACTIVOS DE ACUERDO A LOS PILOTEOS DE LA FASE I

PILOTEO 1	PILOTEO 2	PILOTEO 3
<p>1. Alguien te dice: "Pienso que eres una persona muy agradable". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "No, no soy tan lindo" b) Decir "¡Sí, pienso que soy el mejor!" c) Decir "Gracias" d) No decir nada, pero te sonríes e) Decir "Gracias, realmente soy grandioso"</p> <p>2. Alguien hace algo que te parece que es realmente fabuloso. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Actuar como si realmente no fuera la gran cosa y dices "Estuvo bien". b) Decir "Estuvo bien, pero he visto cosas mejores" c) No decir nada d) Decir "¡Yo puedo hacerlo mejor!" e) Decir "¡Eso realmente fue grandioso!"</p> <p>3. Estás trabajando en algo que te gusta y tu piensas que realmente está bien. Alguien dice: "¡No me gusta lo que haces!". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¡Eres un tonto!" b) Decir "¡Yo pienso que está bien!" c) Decir "¡Tienes razón!, aunque no estás de acuerdo" d) Decir "¡Yo pienso que es fabuloso; además ¡tu que abeal!" e) Te sientes lastimado y no dices nada</p> <p>4. Se te olvidó algo que se supone que tu iba a traer y alguien dice: "¡Hay que tonto! Se te olvidaría tu cabeza si no estuviera fija a tu cuerpo". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¡Yo soy más listo que tú; además ¡tu que abeal!" b) Decir "¡Sí, tienes razón, a veces pareczo tonto" c) Decir "¡Si alguien es tonto, es eres tu!" d) Decir "¡Nadie es perfecto, y ¡Yo no soy tonto sólo porque olvidé algo!" e) No dices nada o lo ignoras</p> <p>9. Alguien que no te han presentado te para y te dice "Hola". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¿Qué dices?" b) No dirías nada c) Decir "¡No me molestes!" d) Decir "¡Hola! te presentaría y te preguntaría ¿quién eres?" e) Agacharles la cabeza dirías "Que tal" y sigues tu camino</p>	<p>1. Alguien te dice: "Pienso que eres una persona muy agradable". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "No, no soy tan lindo" b) Decir "¡Sí, pienso que soy el mejor!" c) Decir "Gracias" d) No decir nada, pero te sonríes e) Decir "Gracias, realmente soy grandioso"</p> <p>2. Alguien hace algo que te parece que es realmente fabuloso. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Actuar como si realmente no fuera la gran cosa y dices "Estuvo bien". b) Decir "Estuvo bien, pero he visto cosas mejores" c) No decir nada d) Decir "¡Yo puedo hacerlo mejor!" e) Decir "¡Eso realmente fue fantástico!"</p> <p>3. Estás trabajando en algo que te gusta y tu piensas que realmente está bien. Alguien dice: "¡No me gusta lo que haces!". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¡Eres un tonto!" b) Decir "Pienso que es bueno" c) Decir "Tienes razón", aunque realmente no estás de acuerdo" d) Decir "¡Yo pienso que es fantástico; además ¡tu que abeal!" e) Te sientes lastimado y no dices nada</p> <p>4. Se te olvidó algo que se supone que tu iba a traer y alguien dice: "¡Hay que tonto! Se te olvidaría tu cabeza si no estuviera fija a tu cuerpo". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¡Yo soy más inteligente que tu; además ¡tu que abeal!" b) Decir "¡Sí, tienes razón, a veces pareczo tonto" c) Decir "¡Si alguien es tonto, es eres tu!" d) Decir "¡Nadie es perfecto, ¡Yo no soy tonto sólo porque olvidé algo!" e) No dices nada o lo ignoras</p> <p>9. Alguien que no te han presentado te para y te dice "Hola". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¿Qué dices?" b) No dirías nada c) Decir "¡No me molestes, ¡lérgate!" d) Decir "¡Hola! te presentaría y te preguntaría ¿quién eres?" e) Agacharles la cabeza dirías "Hola" y sigues tu camino</p>	<p>1. Alguien te dice: "Pienso que eres una persona muy agradable". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "No, no soy tan agradable" b) Decir "¡Sí, pienso que soy el mejor!" c) Decir "Gracias" d) No decir nada, pero te de pena e) Decir "Gracias, realmente soy fabuloso"</p> <p>2. Alguien hace algo que te parece que es realmente fabuloso. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Actuar como si realmente no fuera la gran cosa y dices "Estuvo bien". b) Decir "Estuvo bien, pero he visto cosas mejores" c) No decir nada d) Decir "¡Yo puedo hacerlo mejor!" e) Decir "¡Eso realmente fue fantástico!"</p> <p>3. Estás trabajando en algo que te gusta y tu piensas que realmente está bien. Alguien dice: "¡No me gusta lo que haces!". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¡Eres un tonto!" b) Decir "¡Yo pienso que está bien!" c) Decir "Tienes razón", aunque realmente no estás de acuerdo" d) Decir "¡Yo pienso que es fantástico; además ¡tu que abeal!" e) Te sientes lastimado y no dices nada</p> <p>4. Se te olvidó algo que se supone que tu iba a traer y alguien dice: "¡Hay que tonto! Se te olvidaría tu cabeza si no estuviera fija a tu cuerpo". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¡Yo soy más inteligente que tu; además ¡tu que abeal!" b) Decir "¡Sí, tienes razón, a veces pareczo tonto" c) Decir "¡Si alguien es tonto, es eres tu!" d) Decir "¡Nadie es perfecto, ¡Yo no soy tonto sólo porque olvidé algo!" e) No dices nada o lo ignoras</p> <p>9. Alguien que no te han presentado te para y te dice "Hola". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "¿Qué dices?" b) No dirías nada c) Decir "¡No me molestes, ¡lérgate!" d) Decir "¡Hola! te presentaría y te preguntaría ¿quién eres?" e) Agacharles la cabeza dirías "Hola" y sigues tu camino</p>

REESTRUCTURACION DE LOS REACTIVOS DE ACUERDO A LOS PILOTEOS DE LA FASE I

PILOTEO 1	PILOTEO 2	PILOTEO 3
<p>10. Tu sabes que alguien es está molesto. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Te ves enojado; ¿Te puedo ayudar?"</p> <p>b) Estás con la persona, pero no hablas de su molestia</p> <p>c) Decir "¿Qué te pasa?"</p> <p>d) No dirías nada y lo dejas en paz</p> <p>e) Te ríes y dirías "¡Eres todavía un bebé!"</p>	<p>10. Tu sabes que alguien está enojado. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Te ves enojado; ¿Te puedo ayudar?"</p> <p>b) Estás con la persona, pero no dices nada de su enojo</p> <p>c) Decir "¿Qué te pasa?, ¿Estas enojado?"</p> <p>d) No dirías nada y lo dejas en paz</p> <p>e) Te ríes y dirías "¡Eres todavía un bebé!"</p>	<p>10. Tu sabes que alguien está enojado. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Te ves enojado; ¿Te puedo ayudar?"</p> <p>b) Estás con la persona, pero no hablas de su enojo</p> <p>c) Decir "¿Qué te pasa?"</p> <p>d) No dirías nada y lo dejas en paz</p> <p>e) Te ríes y dirías "¡Eres todavía un bebé!"</p>
<p>11. Te sientes molesto y alguien dice, "Te ves molesto". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada</p> <p>b) Decir "¡No es asunto tuyo!"</p> <p>c) Decir "Sí, estoy molesto, gracias por preguntar"</p> <p>d) Decir "No es nada"</p> <p>e) Decir "Estoy molesto, déjame en paz"</p>	<p>11. Estas enojado y alguien dice, "Te ves enojado". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada</p> <p>b) Decir "¡No es asunto tuyo!"</p> <p>c) Decir "Sí, estoy enojado, gracias por darme cuenta"</p> <p>d) Decir "No es nada"</p> <p>e) Decir "Estoy enojado, déjame en paz"</p>	<p>11. Estas enojado y alguien dice, "Te ves enojado". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada</p> <p>b) Decir "¡No es asunto tuyo!"</p> <p>c) Decir "Sí, estoy enojado, gracias por preguntar"</p> <p>d) Decir "No es nada"</p> <p>e) Decir "Estoy enojado, déjame en paz"</p>
<p>14. Alguien te dice que piensas que tú hiciste algo que es increíble. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Sí, Por lo general lo hago mejor que los demás"</p> <p>b) Decir "No, no fue tan bueno"</p> <p>c) Decir "Sí así es, porque soy el mejor"</p> <p>d) Decir "Gracias"</p> <p>e) Lo ignoras y no dices nada</p>	<p>14. Alguien te dice que piensas que algo que has hecho es magnífico. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Sí, Por lo general lo hago mejor que los demás"</p> <p>b) Decir "No fue tan bueno"</p> <p>c) Decir "Claro, porque soy el mejor"</p> <p>d) Decir "Gracias"</p> <p>e) Lo ignoras y no dices nada</p>	<p>14. Alguien te dice que piensas que tú hiciste algo que es magnífico. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Sí, Por lo general lo hago mejor que los demás"</p> <p>b) Decir "No, no fue tan bueno"</p> <p>c) Decir "Sí así es, porque soy el mejor"</p> <p>d) Decir "Gracias"</p> <p>e) Lo ignoras y no dices nada</p>
<p>15. Alguien ha sido muy amable contigo. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Ha sido muy bueno conmigo, gracias"</p> <p>b) Actuarías como si no fue bueno contigo y dirías "Bueno, gracias"</p> <p>c) Decir "Te has portado bien, pero merezco ser tratado mejor"</p> <p>d) Lo ignoras y no dices nada</p> <p>e) Decir "¡No te has portado lo suficientemente bien!"</p>	<p>15. Alguien ha sido muy amable contigo. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Que amable, gracias"</p> <p>b) Actuarías como si no fue amable contigo y dirías "Bueno, gracias"</p> <p>c) Decir "Podrías ser un poco más amable"</p> <p>d) Lo ignoras y no dices nada</p> <p>e) Decir "¡No te has portado lo suficientemente bien!"</p>	<p>15. Alguien ha sido muy amable contigo. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Ha sido muy amable conmigo, gracias"</p> <p>b) Actuarías como si no fue amable contigo y dirías "Bueno, gracias"</p> <p>c) Decir "Te has portado bien, pero merezco ser tratado mejor"</p> <p>d) Lo ignoras y no dices nada</p> <p>e) Decir "¡No te has portado lo suficientemente bien!"</p>
<p>16. Estas hablando en voz muy alta con un amigo. Alguien te dice "Perdona, pero estás haciendo demasiado ruido". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Dejas de hablar inmediatamente</p> <p>b) Decir "¡Si no te gusta puea, ¡Vete!" y sigues hablando en voz alta</p> <p>c) Decir "Disculpa, hablaré más quedito" y entonces hablas en voz más baja</p> <p>d) Decir "Disculpa" y dejas de hablar</p> <p>e) Decir "¡Corrección!" y sigues hablando en voz alta</p>	<p>16. Estas hablando en voz muy alta con un amigo. Alguien te dice "Perdona, pero estás haciendo demasiado ruido". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Dejas de hablar inmediatamente</p> <p>b) Decir "¡Si no te gusta puea, ¡Vete!" y sigues hablando en voz alta</p> <p>c) Decir "Disculpa, hablaré más quedito" y entonces hablas en voz más baja</p> <p>d) Decir "Disculpa" y dejas de hablar</p> <p>e) Decir "¡Esta bien!" y empiezas a gritar</p>	<p>16. Estas hablando en voz muy alta con un amigo. Alguien te dice "Perdona, pero estás haciendo demasiado ruido". Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Dejas de hablar inmediatamente</p> <p>b) Decir "¡Si no te gusta puea, ¡Vete!" y sigues hablando en voz alta</p> <p>c) Decir "Disculpa, hablaré más quedito" y entonces hablas en voz más baja</p> <p>d) Decir "Disculpa" y dejas de hablar</p> <p>e) Decir "¡Esta bien!" y sigues hablando en voz alta</p>

REESTRUCTURACION DE LOS REACTIVOS DE ACUERDO A LOS PILOTEOS DE LA FASE I

PILOTEO 1	PILOTEO 2	PILOTEO 3
<p>18. Alguien te hace algo que no te gusta y esto lo hace mejor mucho. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Le gritas "¡Eres despreciable, te odio!" b) Decir "Estoy enojado contigo no me gusta lo que hiciste" c) Actúan dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona d) Decir "Estoy enojado. ¡No me case bien!" e) Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona</p>	<p>18. Alguien te hace algo que no te gusta y esto lo hace mejor mucho. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Le gritas "¡Eres despreciable, te odio!" b) Decir "Estoy enojado contigo no lo vuelvas hacer" c) Actúan lastimado por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona d) Decir "Estoy molesto. ¡No me case bien!" e) Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona</p>	<p>18. Alguien te hace algo que no te gusta y esto lo hace mejor mucho. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Le gritas "¡Eres despreciable, te odio!" b) Decir "Estoy enojado contigo no lo vuelvas hacer" c) Actúan dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona d) Decir "Estoy enojado. ¡No me case bien!" e) Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona</p>
<p>20. Alguien tiene algo que quieres usar pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "No, lo acabo de conseguir y no lo quiero prestar, a la mejor en otra ocasión" b) Decir "No, pero lo puedes usar" c) Decir "¡No, ve a conseguirte el tuyo!" d) Se lo das aunque realmente no quieres e) Decir "¡Está loco!"</p>	<p>20. Alguien te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Lo acabo de conseguir y no lo quiero prestar, a la mejor en otra ocasión" b) Decir "No, pero lo puedes usar" c) Decir "¡No, ve a conseguirte el tuyo!" d) Se lo das aunque realmente no quieres e) Decir "¡Está loco!"</p>	<p>20. Alguien te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Lo acabo de conseguir y no lo quiero prestar, a la mejor en otra ocasión" b) Decir "No, pero lo puedes usar" c) Decir "¡No, ve a conseguirte el tuyo!" d) Se lo das aunque realmente no quieres e) Decir "¡Está loco!"</p>
<p>23. Ves a alguien tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Te ríes y dices "¡Por qué no ves por dónde vas!" b) Decir "Estás bien, ¿Te puedo ayudar?" c) Preguntarías "¿Que pasó?" d) Decir "¡Así es la vida!" e) No haces nada y lo ignoras</p>	<p>23. Ves a alguien tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Te ríes y dices "¡Por qué no te fijas por donde caminas?" b) Decir "Estás bien, ¿Te puedo ayudar?" c) Preguntarías "¿Que pasó?" d) Decir "¡Eso suele suceder!" e) No haces nada y lo ignoras</p>	<p>23. Ves a alguien tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Te ríes y dices "¡Por qué no ves por dónde vas!" b) Decir "Estás bien, ¿Te puedo ayudar?" c) Preguntarías "¿Que pasó?" d) Decir "¡Eso suele suceder!" e) No haces nada y lo ignoras</p>
<p>27. Alguien interrumpe frecuentemente cuando estás hablando. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Disculpa, me gustaría terminar de hablar" b) Decir "Esto no es justo; ¡No me dejas hablar!" c) Empiezas hablar otra vez e interrumpes a la otra persona d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando e) Decir "¡Cállate, estoy hablando!"</p>	<p>27. Alguien interrumpe frecuentemente cuando estás hablando. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Disculpa, me gustaría terminar de hablar" b) Decir "No es justo; ¡No me dejas hablar!" c) Empiezas hablar otra vez e interrumpes a la otra persona d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando e) Decir "¡Cállate, estoy hablando!"</p>	<p>27. Alguien interrumpe frecuentemente cuando estás hablando. Lo que normalmente harías es:</p> <p>a) Decir "Disculpa, me gustaría terminar de decir lo que estaba diciendo" b) Decir "Esto no es justo; ¡No me dejas hablar!" c) Empiezas hablar otra vez e interrumpes a la otra persona d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando e) Decir "¡Cállate, estoy hablando!"</p>

APENDICE 3

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA NIÑOS

E. C. A. N.

N.R. _____

Nombre _____ Grado _____
Escolar _____ Nombre de la Escuela _____
Fecha de nacimiento _____ Años cumplidos _____
Sexo: Hombre () Mujer ()

*

INSTRUCCIONES

Vas a responder algunas preguntas sobre lo que tú haces en varias situaciones. No hay respuestas "buenas" o "malas". Sólo debes responder tal como te comportas realmente en la situación que se describe.

Por ejemplo, una pregunta podría ser la siguiente:

"¿Qué harías si alguien no te escucha cuando tú le estas hablando?". Lo que normalmente harías es:

De entre las 5 respuestas que aparecen más abajo tienes que escoger la que se parezca más a lo que tú acostumbras hacer. Después de leer las 5 respuestas posibles elige una y encierra en un círculo la letra (a, b, c, d, ó e) de la respuesta que escogiste.

- a) Pedir que escuche
- b) Seguir hablando
- c) Dejar de hablar y pedir que escuche
- d) Dejar de hablar y seguir tu camino
- e) Hablar en voz más alta

Si no entiendes alguna palabra, pregunta o respuesta, pregunta a quien te dió el cuestionario y te ayudarán.

Por favor responde honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay límite de tiempo, pero debes responder lo más rápido posible.

A continuación da vuelta a esta hoja y comienza a contestar las preguntas. Después que marques tu respuesta pasa a la siguiente pregunta.

1. Alguien te dice. "Pienso que eres una persona muy agradable". Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "No, no soy tan agradable"
- b) Decir "¡Sí, pienso que soy el mejor!"
- c) Decir "Gracias"
- d) No dices nada, pero te da pena
- e) Decir "Gracias, realmente soy fabuloso"

2. Alguien hace algo que tu piensas que es realmente fabuloso. Lo que normalmente harías es:

- a) Actuar como si realmente no fuera la gran cosa y dices "Estuvo bien".
- b) Decir "Estuvo bien, pero he visto cosas mejores"
- c) No dices nada
- d) Decir "¡Yo puedo hacerlo mejor!"
- e) Decir "¡Eso realmente fue fantástico!"

3. Estas trabajando en algo que te gusta y tu piensas que realmente está bien. Alguien dice, "¡No me gusta lo que haces!". Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "¡Eres un tonto!"
- b) Decir "¡Yo pienso que está bien"
- c) Decir "Tienes razón", aunque realmente no estas de acuerdo
- d) Decir "¡Yo pienso que es fantástico; además ¡tu que sabes!"
- e) Te sientes lastimado y no dices nada

4. Se te olvida algo que se supone que tu ibas a traer y alguien dice: "¡Hay que tonto! Se te olvidaría tu cabeza si no estuviera fija a tu cuerpo". Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Yo soy mas inteligente que tu; además ¡tu qué sabes"
- b) Decir "Sí, tienes razón, a veces parezco tonto"
- c) Decir "Si alguien es tonto, ese eres tu"
- d) Decir "Nadie es perfecto, ¡Yo no soy tonto sólo porque olvidé algo!"
- e) No dices nada o lo ignoras

5. Alguien con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, lo cual te molesta. La persona no dice nada de porque llegó tarde. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Me molesta que me dejes esperando así"
- b) Decir "Me estaba preguntando cuando llegarías"
- c) Decir "¡Esta es la ultima vez que te espero!"
- d) No dirías nada a la persona
- e) Decir "¡Que idiota!, ¡Llegas tarde!"

6. Necesitas que alguien haga algo por ti. Lo que normalmente harías es:

- a) No pedirías ayuda
- b) Decir "¡Tienes que hacer esto por mí!"
- c) Decir "¡Por favor harías algo por mí?" y explicar que es lo que necesitas
- d) Das entender que necesitas algo.
- e) Decir "Quiero que hagas esto por mí"

7. Alguien te pide que hagas algo, que no te deja hacer lo que realmente te gusta. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Tenía otra cosa que hacer, pero haré lo que quieras"
- b) Decir "¡De ninguna manera!, búscate a otra persona"
- c) Decir "Esta bien, haré lo que quieras"
- d) Decir "¡Olvidalo y lárgate!"
- e) Decir "Ya tengo otra cosa que hacer, posiblemente la próxima vez"

8. Ves a alguien que te gustaría conocer. Lo que normalmente harías es:

- a) Le gritas a esa persona y le dices que se acerque
- b) Te acercas a esa persona, te presentas y comienzas a conversar
- c) Caminas cerca de esa persona y esperas a que hable contigo
- d) Te acercas a esa persona y comienzas a hablar de las grandes cosas que has hecho
- e) No dirías nada a esa persona

9. Alguien que no te han presentado te para y te dice "Hola". Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "¿Qué deseas?"
- b) No dirías nada
- c) Decir "No me molestes, ¡lárgate!"
- d) Decir "Hola" te presentarías y le preguntarías ¿quien eres?
- e) Agacharías la cabeza dirías "Hola" y sigues tu camino

10. Tu sabes que alguien está enojado. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Te ves enojado; ¿Te puedo ayudar?"
- b) Estás con la persona, pero no hablas de su enojo
- c) Decir "¿Qué te pasa?"
- d) No dirías nada y lo dejas en paz
- e) Te ríes y dirías "¡Eres todavía un bebe!"

11. Estas enojado y alguien dice, "Te ves enojado". Lo que normalmente harías es:

- a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada
- b) Decir "¡No es asunto tuyo!"
- c) Decir "Sí, estoy enojado, gracias por preguntar"
- d) Decir "No es nada"
- e) Decir "Estoy enojado, déjame en paz"

12. Otra persona comete un error y te echan a ti la culpa. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "¡Estas loco!"
- b) Decir "No fue mi error, otra persona lo hizo"
- c) Decir "No pienso que fuera mi error"
- d) Decir "No fui yo, ¡No sabes de que hablas!"
- e) Te quedarías con la culpa y no dirías nada

13. Alguien te pide que hagas algo; pero no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Esto no tiene ningún sentido. No quiero hacerlo"
- b) Haces lo que te pide y no dices nada
- c) Decir "Esto es tonto, ¡No lo voy hacer!"
- d) Antes de hacerlo, dirías "No entiendo porque quieres que se haga esto"
- e) Decir "Si eso es lo que quieres" y luego lo haces

14. Alguien te dice que piensa que tú hiciste algo que es magnífico. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Si, For lo general lo hago mejor que los demás"
- b) Decir "No, no fue tan bueno"
- c) Decir "Si así es, porque soy el mejor"
- d) Decir "Gracias"
- e) Lo ignoras y no dices nada

15. Alguien ha sido muy amable contigo. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Ha sido muy amable conmigo, gracias"
- b) Actuarías como si no fue amable contigo y dirías "Bueno, gracias"
- c) Decir "Te has portado bien, pero mezesco ser tratado mejor"
- d) Lo ignoras y no dices nada
- e) Decir "¡NO te has portado lo suficientemente bien"

16. Estas hablando en voz muy alta con un amigo. Alguien te dice "Perdona, pero estás haciendo demasiado ruido". Lo que normalmente harías es:

- a) Dejas de hablar inmediatamente
- b) Decir "Si no te gusta pues, ¡Vete!" y sigues hablando en voz alta
- c) Decir "Disculpa, hablaré más quedito" y entonces hablas en voz más baja
- d) Decir "Disculpa" y dejas de hablar
- e) Decir "Esta bien" y sigues hablando en voz alta

17. Estas formado en una fila y alguien se mete adelante de ti. Lo que normalmente harías es:

- a) Haces comentarios en silencio tales como "Alguna gente es muy atrevida", sin que directamente digas algo a la persona
- b) Decir "¡Vete al final de la fila!"
- c) No dirías nada a la persona
- d) Decir en voz alta "¡Salte de la fila, idiota!"
- e) Decir "Yo llegue primero, por favor fórmese al final de la fila"

18. Alguien te hace algo que no te gusta y esto te hace enojar mucho. Lo que normalmente harías es:

- a) Le gritas "¡Eres despreciable, te odio!"
- b) Decir "Estoy enojado contigo no lo vuelvas hacer"
- c) Actúas dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona
- d) Decir "Estoy enojado. ¡No me caes bien!"
- e) Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona

19. Alguien tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente harías es:

- a) Se lo pides
- b) No lo pides
- c) Lo tomas
- d) Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides
- e) Haces el comentario de que te gustaría usarlo, pero no se lo pides

20. Alguien te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Lo acabo de conseguir y no lo quiero prestar, a la mejor en otra ocasión"
- b) Decir "No, pero lo puedes usar"
- c) Decir "¡No, ve a conseguirte el tuyo!"
- d) Se lo das aunque realmente no quieras
- e) Decir "¡Estás loco!"

21. Algunas personas están hablando de un pasatiempo que a ti te interesa mucho, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente harías es:

- a) No dirías nada
- b) Interrumpes a las personas e inmediatamente comienzas a decirles que tan bueno eres en ese pasatiempo.
- c) Te acercas a las personas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad
- d) Te acercas a las personas y esperas a que te vean
- e) Interrumpes a las personas y comienzas hablar de lo mucho que te gusta el pasatiempo

22. Estas realizando tu pasatiempo y alguien te pregunta "¿Qué estás haciendo?". Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Este.., algo" o "Este.., nada"
- b) Decir "No me molestes. No ves que estoy trabajando"
- c) Sigues trabajando y no dices nada
- d) Decir "¡No es asunto tuyo!"
- e) Dejas de trabajar y explicas lo que estabas haciendo

23. Ves a alguien tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:

- a) Te ríes y dirías "¡Por qué no ves por dónde vas?"
- b) Decir "Estás bien, ¿Te puedo ayudar?"
- c) Preguntarías "¿Que pasó?"
- d) Decir "¡Eso suele suceder!"
- e) No haces nada y lo ignoras

24. Golpeas tu cabeza contra una repisa. Alguien dice "¿Estás bien?". Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "¡Estoy bien, déjame en paz!"
- b) No dices nada y lo ignoras
- c) Decir "¡A ti que te importa!"
- d) Decir "Me pegué en la cabeza, gracias por preguntar"
- e) Decir "No pasó nada, estoy bien"

25. Cometes un error y otra persona es culpada por tu error. Lo que normalmente harías es:

- a) No dices nada
- b) Decir "¡Es su error!"
- c) Decir "Fue mi error"
- d) Decir "No creo, que esa persona lo cometiera"
- e) Decir "¡Eso es mala suerte!"

26. Te sientes insultado por algo que dijo alguien sobre ti. Lo que normalmente harías es:

- a) Te alejas de esa persona, pero no le dices que te sientes molesto
- b) Le pedirías que no lo vuelva hacer otra vez
- c) No le dices nada aunque te sientes insultado
- d) Te defiendes y lo insultas
- e) Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva hacer

27. Alguien interrumpe frecuentemente cuando estas hablando. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir "Disculpa, me gustaría terminar de decir lo que estaba diciendo"
- b) Decir "Esto no es justo, ¿No me dejan hablar?"
- c) Empiezas hablar otra vez e interrumpes a la otra persona
- d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando
- e) Decir "¡Cállate, estoy hablando!"

POR FAVOR REvisa QUE NO SE QUEDEN PREGUNTAS SIN CONTESTAR

GRACIAS POR TU COLABORACION